



Institución  
Universitaria



INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA  
COLEGIO MAYOR  
DE ANTIOQUIA®

# La CONFIGURACIÓN de la PRÁCTICA FORMATIVA en PREGRADO

Experiencias en el programa  
Planeación y Desarrollo Social

**Eliana Sánchez**

**Janeth García Gallego**



# LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA FORMATIVA EN PREGRADO

Experiencias en el programa Planeación y Desarrollo Social

---

# LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA FORMATIVA EN PREGRADO

Experiencias en el Programa Planeación y Desarrollo Social

---

Eliana Sánchez  
Janeth García Gallego



Institución  
**Universitaria**



INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA  
**COLEGIO MAYOR  
DE ANTIOQUIA®**

*La configuración de la práctica formativa en pregrado.  
Experiencias en el programa Planeación y Desarrollo Social*

COEDITORES

© Instituto Tecnológico Metropolitano  
© Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia  
Hechos todos los depósitos legales

Edición: diciembre de 2020  
ISBN Html: 978-958-5122-30-7  
Eliana Sánchez / [orcid.org/0000-0002-4367-6882](https://orcid.org/0000-0002-4367-6882)  
Janeth García Gallego / [orcid.org/0000-0002-0928-3276](https://orcid.org/0000-0002-0928-3276)  
<https://doi.org/10.22430/9789585122307>

Eliana Sánchez / Janeth García Gallego. Autoras  
Silvia Inés Jiménez Gómez. Directora editorial  
Viviana Díaz. Asistente editorial  
Juan Fernando Saldarriaga Restrepo. Corrector de textos  
Mauricio Raigosa Álvarez. Diseño y diagramación  
Mario Palacio Pulgarín. Traductor  
Ilustración de la carátula. Instagram / @juand.ilustra

Sello editorial Fondo Editorial ITM  
Instituto Tecnológico Metropolitano  
Calle 73 No. 76A 354  
Tels.: (574) 440 5100 Exts. 5197 - 5382  
[fondoeditorial@itm.edu.co](mailto:fondoeditorial@itm.edu.co) / [catalogo.itm.edu.co](http://catalogo.itm.edu.co)  
[www.itm.edu.co](http://www.itm.edu.co)

Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia  
Carrera 78 No. 65-46  
Tels.: (574) 444 5611  
[www.colmayor.edu.co](http://www.colmayor.edu.co)

---

Sánchez, Eliana / Janeth García Gallego

La configuración de la práctica formativa en pregrado. Experiencias en el programa Planeación y Desarrollo Social / Sánchez investigadora principal, García coinvestigadora -- 1.a ed. -- Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano e Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, 2020.

102 p.: il. -- (Investigación Científica)

Incluye referencias bibliográficas  
ISBN 978-958-5122-30-7

I. Práctica formativa. 2. Educación superior: I. García Gallego, Janeth. II Tít. III. Serie

378.861 SCDD 21 ed.

Catalogación en la publicación - Biblioteca ITM

---

Las opiniones expresadas en el presente texto no representan la posición oficial del ITM; por tanto, son responsabilidad de las autoras, quienes son igualmente responsable de las citaciones realizadas y de la originalidad de su obra. En consecuencia, el ITM no será responsable ante terceros por el contenido técnico o ideológico expresado en el texto, ni asume responsabilidad alguna por las infracciones a las normas de propiedad intelectual.

## CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>7</b>
<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>8</b>
<b>1. CAPÍTULO INTRODUCTORIO. CONTEXTO PARA EL LECTOR</b>	<b>10</b>
Contextualización del programa Planeación y Desarrollo Social	11
Antecedentes bibliográficos	13
La pregunta de investigación y los objetivos	15
Pertinencia de la investigación para la profesión y la construcción disciplinar	16
<b>2. MEMORIA METODOLÓGICA. EL CAMINO RECORRIDO Y SUS SENTIDOS</b>	<b>18</b>
Momento 1. Comprensión y consolidación del objeto de estudio	20
Momento 2. Acercamiento a los actores del proceso	23
Momento 3. Enfoque metodológico y criterios éticos	25
Momento 4. Proceso de generación de información	26
Momento 5. Organización y análisis de la información	29
Momento 6. Socialización y validación de los hallazgos y aprendizajes	30
<b>3. MARCO CONCEPTUAL PARA COMPRENDER LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA FORMATIVA</b>	<b>31</b>
Práctica formativa	32
Configuración de la práctica formativa	39
Fundamentación teórico-metodológica	42
Relación entre teoría y práctica	50
Extensión	52
<b>4. HALLAZGOS SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA FORMATIVA</b>	<b>58</b>
Contexto de la configuración de la práctica formativa	59

<i>Contexto sociopolítico y sus tensiones</i>	60
<i>Contexto académico-administrativo</i>	67
Los actores del proceso de práctica	70
<i>Contexto institucional de las agencias de práctica</i>	75
Agencias de práctica y quehacer de los estudiantes	76
Estructuras, acciones y estrategias. Expresiones concretas de la configuración de la práctica formativa	85
Incidencia del contexto institucional en la configuración de la práctica formativa	86
Fundamentación teórico-metodológica de la configuración de la práctica formativa	92
<hr/>	
<b>5. RECOMENDACIONES</b>	95
<hr/>	
<b>REFERENCIAS</b>	97
<hr/>	

## AGRADECIMIENTOS

Por el apoyo brindado durante el desarrollo de la investigación que da origen al presente texto, el equipo de trabajo expresa sus agradecimientos a las siguientes personas:

Ángela Gaviria, directora de Investigaciones, Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUCMA).

Aura Barrios Reyes, coordinadora académica, Facultad de Ciencias Sociales, IUCMA.

Coordinadoras de práctica, IUCMA: Carmen Adriana Avendaño, Facultad de Administración; Kelly Leani Quintero García, Facultad de Arquitectura e Ingeniería; María Helena García Gulfo, Facultad de Ciencias de la Salud; Mónica Duque Vásquez, Facultad de Ciencias Sociales, y Sara Mejía y Natalia Meneses, docentes asesoras de práctica, Facultad de Ciencias Sociales.

Mónica Aguirre, Diego Arango, Diana Milena Bedoya, Juan Esteban Céspedes, Andrea Echeverri, Julián David Fernández, Isabel Cristina Jiménez, Ángela Marcela Martínez, Catalina Obando, Evelyn Alejandra Ruiz y David Salas, egresados del programa Planeación y Desarrollo Social de la IUCMA.

Aleida Cardona y María Camila Correa, estudiantes del programa Planeación y Desarrollo Social, quienes apoyaron la realización del trabajo de campo de la investigación.

## PRESENTACIÓN

Este libro da cuenta del proceso, análisis y hallazgos de la investigación titulada: «Configuración de los procesos de práctica de los estudiantes del programa de Planeación y Desarrollo Social, en el periodo comprendido entre 2013 y 2015, a partir de elementos de fundamentación teórica y metodológica»,<sup>1</sup> la cual volvió la mirada hacia las prácticas formativas como posibilidad para la reflexión en torno a un programa en vía de consolidación disciplinar.

El acercamiento a la comprensión de las prácticas implicó una metodología de corte cualitativo y comprensivo, que tuvo como principales actores a estudiantes que en el periodo de interés realizaron su práctica formativa.

En el desarrollo de la investigación, la *configuración de la práctica formativa* es definida como la forma en la que, por medio de la reflexión, el estudiante construye y significa el proceso de práctica formativa, a partir de elementos de fundamentación disciplinar, de las interacciones con diversos actores, y el contexto histórico y social donde se sitúa, y que se expresa en una pluralidad de sentidos, estrategias y acciones.

La *configuración de la práctica formativa* se da en el acto, es decir, en el momento en que el estudiante hace su práctica, cuando vive su experiencia y le otorga sentidos; no obstante, la configuración es narrada *a posteriori* por los estudiantes (hoy egresados). Es una manera de ver la experiencia en retrospectiva, para reconstruirla reflexivamente, como sucede en los procesos de sistematización. De esta manera, el proceso investigativo se desarrolló con el uso de técnicas interactivas que permitieron recordar, narrar, reconocer y resignificar las prácticas en los diferentes contextos en los que se configuraron.

Por otra parte, las prácticas formativas se reconocen como parte integral del currículo, dan la posibilidad de interacción entre el saber profesional y el contexto social y, debido al lugar vinculante de la Universidad con el entorno, se desarrollan algunas reflexiones sobre ellas como expresión de la extensión universitaria. Todos estos elementos son de gran relevancia para el fortalecimiento disciplinar del programa Planeación y Desarrollo Social.

El texto se estructura de la siguiente manera: en el capítulo I, «Capítulo introductorio. Contexto para el lector», se ubica el programa Planeación y Desarrollo Social desde los contextos

---

<sup>1</sup> Esta investigación hace parte de la Línea de investigación «Fundamentación teórica y relación interdisciplinar en procesos de planeación y desarrollo social», del Grupo de investigación en Estudios en Desarrollo Local y Gestión Territorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, entidad de educación superior adscrita a la Alcaldía de Medellín como ente descentralizado.



de surgimiento e institucional en la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUC-MA); además, se identifica la producción académica en relación con las prácticas formativas. Finalmente, se plantea la pregunta de la investigación, los objetivos y la importancia de este estudio para el programa.

Los procesos de investigación social tienen, en las apuestas metodológicas, aprendizajes que son importantes comunicar, para dar cuenta del cómo se hizo y cómo se logró la comprensión de los hallazgos. Así, el capítulo 2, «Memoria metodológica. El camino recorrido y sus sentidos», presenta el proceso metodológico desde la configuración del objeto de estudio, el desarrollo del marco conceptual, las estrategias de generación de información, y el proceso de organización y análisis de la misma, dando cuenta del camino recorrido, las intencionalidades y las decisiones tomadas en el proceso investigativo.

Por su parte, la ubicación y reflexión teórico-conceptual es fundamental para la lectura y la comprensión de los procesos y fenómenos sociales, con el propósito de ampliar la mirada en la generación de nuevos conocimientos. Por ello, en el capítulo 3, titulado «Marco conceptual para comprender la configuración de la práctica formativa», se desarrollan y relacionan las principales categorías que posibilitaron la comprensión del objeto de estudio, entre las cuales se encuentran: *práctica formativa, configuración de la práctica formativa, fundamentación disciplinar, relación teoría-práctica y extensión*.

El capítulo 4, «Hallazgos sobre la configuración de la práctica formativa», es un espacio para reconocer las comprensiones logradas de acuerdo con los objetivos del estudio. Los principales resultados se organizan desde la identificación de los siguientes contextos: el sociopolítico y sus tensiones; el académico-administrativo, donde se reconoce el lugar de los actores, y el institucional, referido a la descripción de las agencias de práctica y el quehacer de los estudiantes en estas. Finalmente, se analizan las estructuras, acciones y estrategias; la incidencia del contexto institucional y la fundamentación teórico-metodológica en la configuración de la práctica.

Por último, en los proyectos de investigación social, además de definir los hallazgos, es importante plantear las recomendaciones que son pertinentes para el desarrollo de los procesos. En este sentido, en el capítulo 5 se hacen algunas recomendaciones para la Universidad desde el programa Planeación y Desarrollo Social, para el cuerpo docente del área de práctica del programa.

Así las cosas, para docentes, estudiantes y académicos interesados en el tema de las prácticas formativas, he aquí una invitación a continuar el vasto y siempre fecundo camino de la reflexión en torno a las prácticas formativas y sus múltiples sentidos.

**1.**

---

**CAPÍTULO INTRODUCTORIO**  
Contexto para el lector



En este capítulo se ubica el programa Planeación y Desarrollo Social desde el contexto de surgimiento, en el escenario político de finales de la década de los ochenta y principios de la de los noventa, que marcaron el inicio de los procesos de descentralización política y de planeación participativa en Colombia. Asimismo, se expone el contexto institucional y los lineamientos de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUCMA), en los que se inscribe el programa. Seguidamente, se identifica la producción académica en relación con las prácticas formativas y, para terminar, se define la pregunta de la investigación, los objetivos y la importancia de este estudio para el programa.

### **Contextualización del programa Planeación y Desarrollo Social**

Las dos últimas décadas del siglo XX se caracterizaron por la presencia de hitos históricos relacionados con la modernización del Estado en Colombia, donde se consolida el proceso de descentralización gubernamental, mediante la reglamentación de la elección popular de alcaldes en 1986, y la definición de la planeación y administración de los municipios en el artículo 311 de la Constitución Política de 1991. Además, empiezan a tener importancia política la participación ciudadana y la planeación, con la Ley 152 de 1994 o «Ley Orgánica del Plan de Desarrollo» (Colombia, Congreso de la República, 1994).

En correspondencia con esto, en el municipio de Medellín se institucionaliza el Sistema Municipal de Planeación, mediante el Acuerdo 43 de 1996, para fortalecer ejercicios de planeación del desarrollo local y zonal (Medellín, Consejo de Medellín, 1996).

Así mismo, en la ciudad de Medellín se manifestaron diferentes ejercicios de planeación zonal y local, impulsados por organizaciones sociales, comunitarias y no gubernamentales, que daban cuenta de la importancia de pensar procesos de planeación y participación territorial. Para ese momento, ello evidenciaba la necesidad de crear profesiones que dieran respuesta a estas nuevas lógicas del contexto sociopolítico, que hasta entonces eran abordadas desde liderazgos comunitarios, con la concurrencia de profesiones pertenecientes a disciplinas de las ciencias sociales y humanas.

En el año 1995 se crea el programa Planeación y Desarrollo Social, adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales de la IUCMA, y posteriormente es aprobado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el 15 de mayo de 1996. En noviembre del año 2008, el Ministerio de Educación Nacional otorga al programa el Registro Calificado, bajo la Resolución 8427. Código SNIES: 3707. Y en el año 2015, el programa recibe, de parte del mismo Ministerio, la renovación del Registro Calificado, bajo la Resolución 12912 del mes de abril.

Su objeto de estudio está definido así en el «Documento maestro de condiciones de calidad para el programa Planeación y Desarrollo Social»:

El programa ha definido como objeto de estudio, el Desarrollo Social y su Gestión a través de Procesos de Planeación, lo que se expresa en la denominación misma del programa: Planeación y Desarrollo Social. Desde esta perspectiva, la visión curricular del programa, que se recoge en los Propósitos de

Formación, en las Competencias a desarrollar y a fortalecer, en los Perfiles, y se visualiza en el Plan de Estudios, se enriquece desde distintos Núcleos Básicos del Conocimiento, que se dan en disciplinas y profesiones como la Sociología, La Administración de Empresas y la Pública, el Derecho, el Trabajo Social, la Informática, entre otras (IUCMA, 2015, p. 14).

Como queda enunciado en dicho documento, el programa se nutre de diversos discursos para construir su especificidad a través de la inter y la multidisciplinariedad. De esta manera, esta profesión se ubica en el contexto de las disciplinas de las ciencias sociales.

Cabe anotar que las *disciplinas* son entendidas acá como un cuerpo teórico, un campo temático producido y enriquecido por una comunidad científica en un momento histórico, donde se da un proceso de construcción del conocimiento. Además, «Las disciplinas científicas son formas de organización del conocimiento que pueden justificarse por criterios temáticos u ontológicos, así como por criterios históricos y también socio institucionales o por una combinación de los tres» (Gianella, 2006, p. 2).

Si bien el programa Planeación y Desarrollo Social tiene un vasto camino por recorrer en su consolidación disciplinar, es importante reconocer los avances en el proceso de profesionalización, soportados en su devenir histórico, la fundamentación y la especificidad que se ha logrado en el ejercicio profesional de sus graduados, y en los aportes en investigación que han hecho docentes y estudiantes.

El proceso de profesionalización ha estado enmarcado en lineamientos curriculares que pretenden dialogar con el contexto social, político y cultural en el que se suscribe el programa académico. Dichos lineamientos definen una estructura y objetivos de formación, los cuales se dan de manera autónoma dentro de las instituciones universitarias, como lo refiere la Ley 30 de 1992 (Colombia, Congreso de la República, 1992).

De este modo, la IUCMA, en el Acuerdo 006 de 2007, definió el reglamento institucional de práctica profesional, en el que se entiende que la *práctica*:

Constituye el primer contacto del estudiante con el mundo laboral, permitiéndole constatar sus competencias con las exigencias del medio. Igualmente, para la unidad académica que diseña y administra el currículo, se convierte en una estrategia para la permanente evaluación y ajuste del mismo, de tal manera que pueda garantizarse la pertinencia académica y social requerida. Del mismo modo, se concibe la práctica profesional como el espacio que promueve y fortalece dinámicas reflexivas, críticas y propositivas, que trascienden lo meramente técnico y reivindican el campo de lo profesional, como ejercicio proyectado a formar personas con competencias para pensar, resolver problemas y transformar realidades desde su propio proceso de formación y mediante el reconocimiento de las demás disciplinas (IUCMA, 2007, pp. 2-3).

En el programa, la práctica se ubica en el plan de estudios en dos cursos diferentes, los cuales se encuentran en los niveles 9.º y 10.º. En el 7.º nivel del plan figura el curso de «Pre-práctica», que cobra importancia como momento de preparación y reflexión disciplinar previo a la práctica.

Lo anterior tiene relevancia, ya que los contextos sociopolítico y académico-administrativo en el que surge y se inscribe el programa marcan los lineamientos para el desarrollo profesional y disciplinar, que son susceptibles de ser estudiados y analizados desde diferentes lugares, como es el caso de esta investigación, que centra su interés en la configuración de las prácticas formativas de los estudiantes de dicho programa.

### Antecedentes bibliográficos

Las relaciones de la universidad con el entorno han sido objeto de análisis por diversos actores y en diferentes momentos históricos. En América Latina, la pregunta por la función social de la universidad se gesta en Argentina, con el movimiento estudiantil reformista de la Universidad de Córdoba, en el año 1918, impulsado por la injerencia de las políticas neoliberales en las instituciones (Tünnermann, 2003).

De allí se genera una mirada crítica en relación con la postura que debe tener la universidad frente al sistema económico, señalando que este último no puede reducirla al carácter funcionalista, hasta llegar a ser vista como una extensión a su servicio (Tommasino y Rodríguez, s. f.). En lugar de esto, se le debe reconocer en términos de la capacidad de transformar y transformarse en el diálogo constante con los demás entes de la sociedad (Tünnermann, 2000).

Como parte de estos hitos, en Colombia, en el año 1980, la Presidencia de la República expide el Decreto 80, por medio del cual se organiza el sistema de educación postsecundaria. En su Artículo 160, plantea la diferencia entre actividades de extensión científica y cultural, y las de servicio:

Son actividades de extensión científica y cultural aquellas destinadas a la difusión de los conocimientos y a la elevación espiritual de la sociedad. Son actividades de servicio aquellas que primordialmente buscan satisfacer necesidades específicas e inmediatas de la sociedad (Colombia, Presidencia de la República, 1980, p. 24).

En 1991, en Colombia, la Carta Magna, en su Artículo 67, define la *educación* como «un servicio público que tiene una función social» (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Esta definición es ampliada posteriormente, a través de diferentes desarrollos legislativos, como en la Ley 30 de 1992, que define la *educación superior* como un «servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado» (Colombia, Congreso de la República, 1992, p. 1).

Cuatro años más tarde, en 1995, se socializa el informe final de la «Misión nacional para la modernización de la educación pública» (Colombia, Ministerio de Educación Nacional y Departamento Nacional de Planeación, 1995), y se define la realización de una investigación, liderada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y la Universidad del Valle, que buscó caracterizar las «prácticas universitarias estudiantiles», mediante la profundización en la relación entre universidad, sociedad y sector productivo. En general, en ese texto se advierte la necesidad de examinar, desde una postura crítica, las prácticas formativas, e identificar su rol frente a la relación entre la universidad, la sociedad y el sector productivo (ICFES y Universidad del Valle, 1997, p. 9).

Años más tarde, Galeano (2006) aporta al debate en la concepción de las prácticas y su relación directa con el medio, desde la perspectiva de la función sustantiva de extensión de las universidades, cuando afirma:

Si bien las prácticas son por naturaleza formativas, también son consideradas una modalidad de extensión universitaria, que permite a estudiantes, asesores y a la misma institución generar y consolidar vínculos con la realidad social y hacer viable uno de los aspectos básicos de la educación integral: la formación de ciudadanos con responsabilidad social con su entorno (p. 35).

El 20 de agosto de 1997, con el ánimo de ampliar el debate suscitado a partir del informe del ICFES, la Universidad de Antioquia (Vicerrectorías de Extensión y Docencia, y el «Programa Integración Docencia Asistencia y Desarrollo Comunitario»), en coordinación con la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y el ICFES, realizaron el seminario taller «La práctica, una forma de proyección social». En este espacio se abordaron los aspectos legales de las prácticas, el aprendizaje basado en problemas en la formación de profesionales de la salud, la práctica como alternativa pedagógica y la interdisciplinariedad. Las reflexiones en torno a esta última perspectiva (la interdisciplinariedad) dan los cimientos para que el Alma Máter asumiera la teoría de sistemas como referente interpretativo y analítico de las prácticas.

En octubre de 2005, La Universidad de Antioquia publica el primer número de la revista *Voces y Sentidos de las Prácticas Académicas*. La revista presenta reflexiones de diversos actores que, de manera individual o colectiva, han estudiado las prácticas desde el año 2000, tiempo en el cual el tema empezó a cobrar mayor fuerza como objeto de estudio, especialmente en el Grupo Interdisciplinario de Investigación en Prácticas Académicas de la misma institución.

Entre los años 2006 y 2007 se llevó a cabo la investigación «Evaluación del impacto de la proyección social de la Universidad Mariana en la modalidad de práctica formativa en los departamentos de Nariño y Putumayo en el año 2006 y primer semestre del 2007» (Hidalgo *et al.*, 2008). Como efecto, el equipo de investigación realizó una «Propuesta para el Programa de Prácticas Universitarias como una modalidad de proyección social» para dicha universidad, con la intención de lograr un diseño que unificara criterios para el desarrollo de las prácticas universitarias.

Por su parte, en el año 2011, la Universidad Católica de Risaralda presentó, en un evento académico de la Universidad de la Salle de Bogotá, los resultados de la investigación «Evaluación del impacto de la práctica universitaria del programa de Administración de Empresas de la Universidad Católica Popular de Risaralda durante el período comprendido entre 1996-2002» (Flórez y Salazar, 2013). Coinciden sus propuestas con las del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Prácticas Académicas de la Universidad de Antioquia, donde se entienden las prácticas como parte de la extensión universitaria, que atienden al compromiso social o a la responsabilidad social de la universidad. Señalan allí, igualmente, que la práctica se presenta como un escenario de formación y resignificación del conocimiento, a partir del cual se puede realimentar a la academia.

Desde otra perspectiva, a nivel nacional se crea la Red Nacional de Prácticas, conformada por universidades públicas y privadas, con el interés de promover la reflexión sobre las prácticas formativas. Desde esta Red se llevan a cabo encuentros anuales, que tienen como objetivo incentivar el intercambio de experiencias, conocimientos y reflexiones conjuntas en torno a las prácticas en las instituciones de educación superior, para abrir, con ello, espacios para la formación y la capacitación en la gestión de las prácticas (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, 2017).

La producción académica enunciada da cuenta del interés de autores e instituciones por el abordaje científico de las prácticas desde sus múltiples sentidos y posibilidades, como forma de extensión, como elemento constitutivo del currículo y espacio de aprendizaje, como posibilidad de reflexión desde la acción y, por tanto, estrategia facilitadora de la formación humana, profesional y disciplinar. Entre estas publicaciones están las de la ASCUN (2011), y de autores como Galeano (2006), Ghiso (2011), Gómez de Mantilla (2009), Schön (1998), Zabalza (2011), entre otros.

Así mismo, en la IUCMA, durante los años 2013 y 2014, se efectuó la investigación «Caracterización de experiencias exitosas del vínculo universidad/empresa a partir de las prácticas académicas del programa Planeación y Desarrollo Social de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, en el periodo 2006 a 2012» (Sánchez et al., 2014). Esta representó el primer ejercicio investigativo desarrollado en la IUCMA en torno a experiencias de práctica<sup>1</sup> y permitió identificar potenciales procesos investigativos para ser llevados a cabo desde las diferentes unidades académicas, mostrando diversos puntos de entrada para el análisis de las prácticas.

Por tanto, a la fecha del desarrollo de la investigación, donde se gesta el presente texto, ni la IUCMA en general, ni la Facultad de Ciencias Sociales en particular, habían realizado procesos investigativos que tuvieran la práctica de los estudiantes como unidad de análisis para reflexionar en torno a la fundamentación disciplinar.

## La pregunta de investigación y los objetivos

A partir del reconocimiento de la producción académica sobre el tema, y desde las intencionalidades del equipo de investigación, se generan algunos interrogantes sobre la función de la práctica en el programa Planeación y Desarrollo Social. Entre el conjunto de interrogantes, podríamos anotar los siguientes: ¿cómo aprenden los estudiantes en la práctica? ¿Cuáles son las relaciones entre prácticas y currículo que se establecen a través de las intervenciones de los estudiantes? ¿Cuáles son los aportes de las prácticas a la consolidación de los programas de pregrado? ¿Cuáles son las reflexiones e intervenciones disciplinares de los estudiantes en práctica? ¿Cuál es el papel que cumplen las prácticas en la consolidación de los procesos de extensión?

<sup>1</sup> Se aclara que, en el año 2000, un grupo de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma institución desarrolló el ejercicio investigativo denominado «Estudio sobre posibilidades de prácticas de los estudiantes del programa Planeación y Desarrollo Social en la subregión del oriente cercano» (IUCMA, 2000), el cual buscaba identificar potenciales escenarios para vincular estudiantes en práctica (a propósito de la proximidad para la puesta en escena de los primeros practicantes del programa). Como su nombre lo indica, el estudio estaba centrado en los posibles escenarios de práctica, más que en la práctica misma, como unidad de análisis y reflexión.

En tal sentido, para el programa Planeación y Desarrollo Social de la IUCMA, que contaba con más de 500 egresados, 232 practicantes en el período comprendido entre 2013 y 2015, con dos décadas de existencia y 19 años de tener presencia en el medio con los estudiantes en práctica, se hace imperativo volver la mirada sobre sí mismo, en este caso, sobre las prácticas, para plantearse la siguiente *pregunta de investigación*: ¿cómo configuran los procesos de práctica los estudiantes del programa Planeación y Desarrollo Social, a partir de elementos de fundamentación teórica y metodológica, en el período 2013-2015?

En coherencia con la pregunta de investigación, se planteó como *objetivo general*: comprender la manera en que los estudiantes de Planeación y Desarrollo Social de la IUCMA, en el periodo comprendido entre el 2013 y el 2015, configuraron su proceso de práctica formativa, a partir de elementos de fundamentación teórica y metodológica, propios de esta disciplina en construcción.

Orientaron el devenir investigativo, los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar los procesos de práctica de los estudiantes del programa Planeación y Desarrollo Social, desde los actores y las interacciones, y los contextos en los cuales se desarrollan.
2. Identificar elementos de fundamentación teórica y metodológica que reconocen los estudiantes en los procesos de práctica.
3. Analizar las configuraciones de práctica formativa elaboradas por los estudiantes.

### **Pertinencia de la investigación para la profesión y la construcción disciplinar**

La investigación encuentra su pertinencia disciplinar, académica e institucional, a partir de las siguientes consideraciones: respecto a asuntos disciplinares, la investigación permite volver la mirada hacia el desarrollo de la profesión y su construcción disciplinar; al lograr una reflexión crítica acerca del hacer específico<sup>2</sup> y en relación con los elementos de fundamentación teórica que le subyacen. De acuerdo con Aquin: «No basta actuar para entender. La intervención requiere respaldarse en una teoría que dé cuenta de ella y posibilite la crítica» (1994, citada en Cifuentes, 2004, p. 2).

También la investigación favorece la construcción académica en torno al programa Planeación y Desarrollo Social, y con ello brinda aportes para su consolidación. En este sentido, como señalan Montoya *et al.*, las «Disciplinas y profesiones crecen en la medida en que van profundizando en sus aspectos teóricos, van definiendo su objeto de estudio y sus propias metodologías, y sobre todo, van construyendo una terminología apropiada» (2002, pp. 9-10). Cabe señalar que la comprensión de los elementos de fundamentación de las prácticas facilita la reflexión disciplinar y permite ampliar el marco de análisis de la práctica, resignificando los contextos, los actores, las metodologías y los discursos, en perspectiva de trascender los procesos operativos y automatizados, con el fin de posibilitar la reflexión desde la acción, aportando así a la formación de un profesional reflexivo y crítico.

---

<sup>2</sup> En este trabajo se toman como ejemplo las reflexiones, los ejercicios investigativos y la producción académica que frente a la fundamentación disciplinar del trabajo social han desarrollado docentes investigadores de la Universidad de Antioquia (Vélez, 2003) y de la Universidad de la Salle (Camelo y Cifuentes, 2006), por citar algunos.



La investigación también motiva la reflexión y la producción científica, teórico-conceptual y metodológica, en los diferentes actores de la comunidad académica que soporta el programa (docentes, estudiantes, directivos docentes y egresados), con miras al desarrollo de una disciplina en construcción, que con su trasegar viene labrando su lugar en el campo de las ciencias sociales, lo cual le supone importantes desafíos.

En relación con la pertinencia académica, es preciso anotar que los hallazgos y productos de la investigación brindan elementos para algunos cursos que pueden ser diseñados y puestos en marcha en el nuevo plan de estudios del programa.

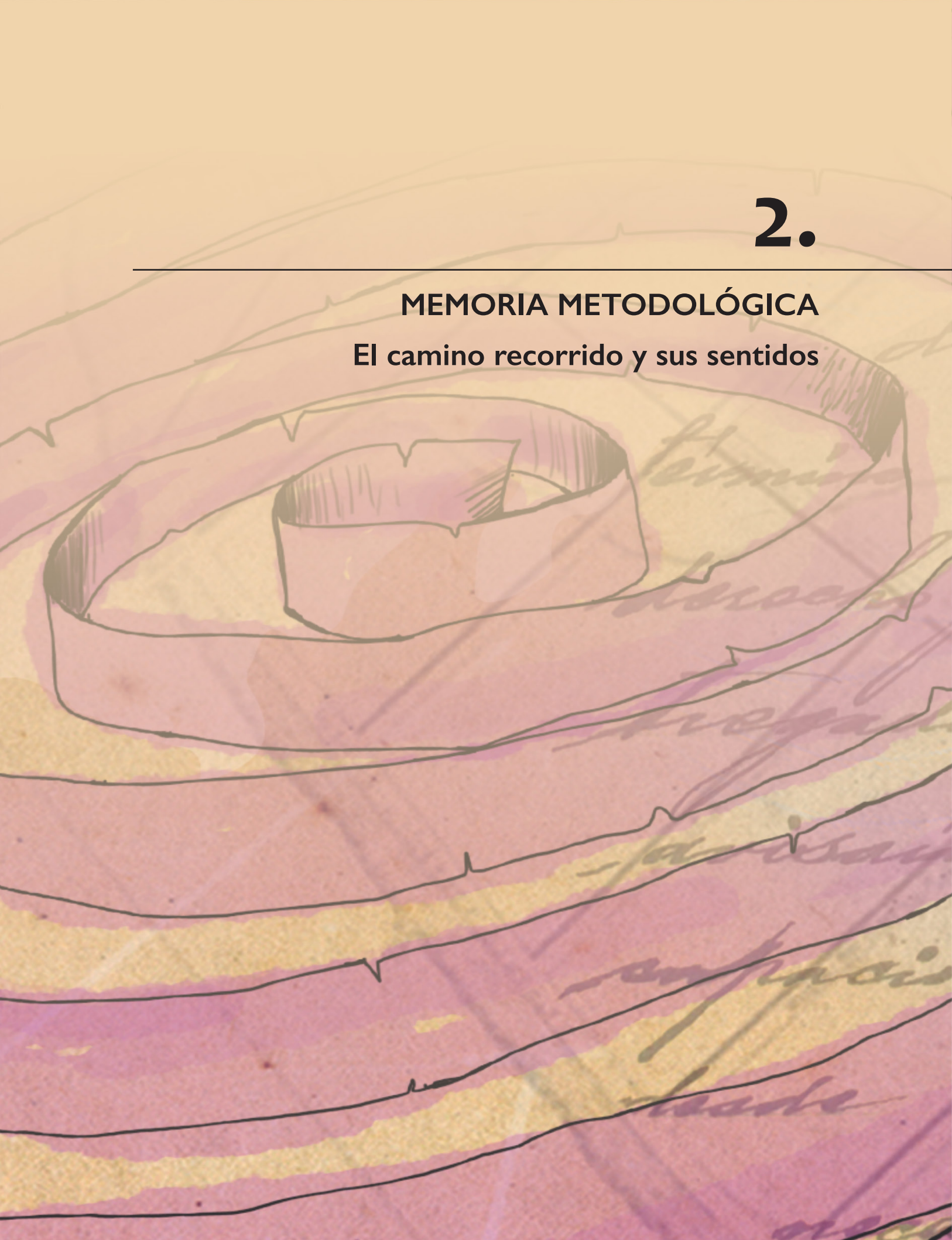
De igual manera, en tanto desde la investigación se impulsa la reflexión institucional en torno a los sentidos académico y formativo de las prácticas, se contribuye así a trascender la potencial mirada de alternancia academia-entorno, teoría-práctica, para comprender que cada dimensión supone posibilidades de aprendizaje diversos, y que, por consiguiente, precisa de estrategias de acompañamiento al estudiante, desde donde se contribuya a preservar el sentido formativo y su aporte al mejoramiento de las prácticas en la IUCMA.

Ahora bien, en clave de la pertinencia institucional, los productos generados desde la investigación constituyen un insumo para los procesos de autoevaluación que desarrolla la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Antioquia. Así mismo, la investigación aportará a la revisión y el ajuste del marco normativo de las prácticas, el Acuerdo 006 de 2007, que hoy día es objeto de interpelación por parte de algunos actores institucionales, en razón de la falta de vigencia y operatividad de algunos de sus articulados.

# 2.

## MEMORIA METODOLÓGICA

El camino recorrido y sus sentidos



La investigación que da origen a este texto surge del interés académico de volver la mirada sobre la *práctica*, como componente fundamental en la construcción del conocimiento, y la *práctica formativa*, como elemento constitutivo y dinamizador de la construcción disciplinar. Teniendo en cuenta lo anterior, se define como principal interés del estudio acercarse a la comprensión de las configuraciones que realizaron los estudiantes de Planeación y Desarrollo Social, en el periodo comprendido entre el 2013 y el 2015, sobre sus procesos de práctica formativa.

En la investigación social, la *construcción metodológica* es un proceso continuo. Allí se ponen en interacción la creatividad, la coherencia, la rigurosidad y la ética; además, es un momento de toma de decisiones, que en la investigación cualitativa se caracteriza por ser flexible y reflexivo, posibilitando así que, en la medida que se lleva a cabo el proceso, se hagan cambios que puedan redefinir el camino a seguir. Por ello, recuperar el proceso metodológico en la investigación social, más que hacer una descripción de lo efectuado, es marcar un camino de posibilidades en la construcción del conocimiento.

Por lo anterior, en este capítulo se presenta la memoria metodológica del proceso, con la que se muestra el camino recorrido, los cambios más relevantes que se dieron y las decisiones metodológicas tomadas. Para ello, esta sección se estructura de la siguiente forma: en un primer momento se describe el ejercicio de comprensión y consolidación del objeto de estudio; luego, se define el acercamiento a los actores del proceso y la selección de los participantes; después, se plantean el enfoque metodológico y los criterios éticos; se definen las características del proceso de generación de información, evidenciando las estrategias, las técnicas y los dispositivos utilizados, y se enuncian el proceso de organización y análisis de información y, finalmente, la validación y la socialización de los hallazgos.

En la tabla 1 se presentan los momentos y productos de la investigación.

Tabla 1. Momentos y productos			
Momentos		Estrategias, técnicas y herramientas	Productos
1	Comprensión y consolidación del objeto de estudio Revisión documental	Revisión documental Encuentros de trabajo del equipo de investigación	Fichas, matriz de revisión de conceptos, sistema categorial, marco conceptual, ruta metodológica
2	Acercamiento a los actores del proceso	Selección aleatoria de participantes a través de Excel.	Criterios para la selección de los participantes en el proceso
		Encuentro para dar a conocer el proyecto	Base de datos
			Registro del encuentro
3	Enfoque metodológico y criterios éticos	Revisión documental	Propuesta metodológica: enfoque, estrategia
		Encuentros de trabajo del equipo de investigación	Consentimiento informado

Tabla 1. Momentos y productos			
Momentos		Estrategias, técnicas y herramientas	Productos
4	Proceso de generación de información	Realización de entrevistas semiestructuradas	Registro de la información generada en entrevistas y talleres
		Talleres interactivos	Matriz de revisión de proyectos de práctica
		Revisión de proyectos y productos de práctica	Bitácoras
5	Organización y análisis de información	Formularios, relatorías, fichas, matrices, mapas conceptuales	Información organizada
		Codificación - Atlas.Ti	Información codificada y reportes
		Elaboración de textos, lectura compartida de los mismos con el equipo de trabajo	Documento con los referentes teóricos y metodológicos
			Documento con la caracterización de las prácticas desde los sujetos, contextos y procesos desarrollados
			Documento reflexivo analítico sobre la configuración de las prácticas de los estudiantes de Planeación y Desarrollo Social
		Construcción de esquemas analíticos e interpretativos	Esquemas de interpretación
6	Socialización y validación de hallazgos y aprendizajes	Encuentros de validación	Registro del encuentro de validación con docentes y estudiantes
		Evento de socialización	Registro del evento de socialización con docentes del área de práctica de la Facultad de Ciencias Sociales

Fuente: Construcción propia equipo de investigación, 2016.

### Momento 1. Comprensión y consolidación del objeto de estudio

El primer momento que abordó el equipo de investigación en marzo de 2016 inició con la definición del objeto de estudio, la revisión conceptual, el análisis de los objetivos y finalizó con la definición del sistema categorial y el marco conceptual, lo cual se describe a continuación.

Para la definición del objeto de estudio, el equipo de investigación retomó la ficha técnica del proyecto, que ya tenía precisiones y correcciones claves realizadas por parte de la evaluadora externa. A partir de ahí fue posible iniciar el camino para tener claridad frente a lo que se quería saber y la manera más propicia para llegar a ello. Para esto, se hicieron acercamientos iniciales a textos de referencia, y se efectuaron discusiones grupales, de cara a aclarar los sentidos y las características de los principales conceptos contenidos en los objetivos del proyecto: *práctica formativa, configuración, relación teoría-práctica, fundamentación y extensión*, los cuales, a su vez,

permitirían precisar el objeto de estudio y, en consecuencia, esbozar la ruta metodológica inicial de la investigación.

Para la construcción conceptual, se hizo una revisión documental y se registró en fichas textuales. Con dicha información se elaboró una matriz, que permitió enunciar cada concepto, su definición, características, la importancia o la finalidad en la investigación, y los autores que lo abordan. La matriz permitió identificar los conceptos más desarrollados, y también aquellos en los que se debía profundizar (véase tabla 2).

Tabla 2. Matriz de revisión de conceptos				
Concepto	Definición	Características	Importancia o finalidad	Autores
Práctica formativa				
Relación teoría-práctica				
Fundamentación				
Extensión				
Fuente: Construcción equipo de investigación, 2016.				

En este momento de la investigación se buscó conocer la naturaleza de los conceptos, tener diferentes miradas para saber cómo se trabajarían y cuál definición era la más apropiada para orientar y dar respuesta a lo que buscaba la investigación. Para la comprensión de estos conceptos se hicieron esquemas y se formularon preguntas como, por ejemplo: ¿qué es, entonces, la configuración de una práctica formativa? ¿Cómo se configura algo? ¿Qué aspectos son fundamentales en los procesos de configuración de una práctica? Estas preguntas ayudaron a perfilar el horizonte de sentido de la investigación.

Con base en la comprensión de los conceptos, se analizaron los objetivos, lo que dio lugar a algunas modificaciones-precisiones que permitieron aclarar el objeto de estudio.

En los procesos de investigación cualitativa, el «ir y venir» y «redefinir» a partir de las comprensiones logradas es una característica importante. De acuerdo con esto, al modificar los objetivos no se cambió el sentido inicial de la investigación, puesto que esta continuó preguntándose por la *configuración de los procesos de práctica*. Lo que se logró fue una mayor comprensión y orientación teórica, y se dio, además, el primer paso para la construcción de una ruta metodológica, en coherencia con los objetivos de conocimiento de la investigación.

Una vez ajustados los objetivos y con avances en la comprensión conceptual, se inició la construcción del *sistema categorial*, como principal dispositivo y ruta de navegación para el proceso de generación, análisis e interpretación de los datos. Este sistema inicialmente se construyó con relación a las primeras categorías derivadas de los objetivos de investigación: «práctica formativa», «configuración», «relaciones dialógicas entre teoría y práctica», «fundamentación disciplinar» y «extensión universitaria».

El sistema categorial se fue modificando en el desarrollo del proceso, lo que permitió la identificación de una categoría central: «configuración de la práctica formativa» y el surgimiento

de otras nuevas, asociadas a aquella y que no estaban explícitas inicialmente: «currículo», «contexto», «actores», «acciones», «reflexividad del sujeto» y «extensión» (véase tabla 3).

Tabla 3. Sistema categorial para la configuración de la práctica formativa					
Categoría	Código	Descriptor	Código	Características	Preguntas de análisis
Currículo	CRR	1. Intencionalidades	CRR_INT		
		2. Objetivos de aprendizaje que tiene el currículo	CRR_OBJ_APR		
		3. Competencias y perfiles	CRR_COMP		
		4. Contenidos y microcurrículos	CRR_CONT_MC		
		5. Fundamentación teórica	CRR_FUN_TOR		
		6. Epistemológica	CRR_FUN_EPIS		
		7. Axiológica	CRR_FUN_AX		
		8. Metodológica	CRR_FUN_MET		
		9. Evaluación	CRR_EVA		
Contexto	CO	10. Contexto sociopolítico	CO_SOCP		
		11. Contexto institucional	CO_INS		
		12. Contexto de la práctica	CO_PRAC		
Actores	ACT	13. Agencia	ACT_AG		
		14. Actores institucionales	ACT_INS		
		15. Docente	ACT_DOC		
		16. Participantes del proceso	ACT_PAR_PRC		
		17. Asesor	ACT_AS		
		18. Estudiante en práctica	ACT_EST_PRA		
Acciones	ACC	19. Actividades	ACC_ACTI		
		20. Estrategias	ACC_ESTGA		
		21. Productos	ACC_PROD		
Reflexividad - sujeto reflexivo	RFL	22. Reconoce situaciones. Contextualiza	RFL_REC_CON- TX		
		23. Comprende	RFL_COMDE		
		24. Propone alternativas	RFL_PPNE		
		25. Capacidad para decidir	RFL_CAP_DEC		
		26. Capacidad para tomar posición	RFL_CAP_POS		

Tabla 3. Sistema categorial para la configuración de la práctica formativa					
Categoría	Código	Descriptor	Código	Características	Preguntas de análisis
Reflexividad - sujeto reflexivo	RFL	27. Reflexiona lo realizado	RFL_RFNA		
		28. Reflexiones ético-políticas	RFL_ET_POL		
		29. Plantea relaciones teórico-prácticas	RFL_RL_TEO_PRAC		
		30. Se cuestionan generan preguntas	RFL_CTION		
Extensión Universitaria- Universidad pública	EXT	31. Articulación con otros actores del sistema	EXT_ART_ACT		
		32. Producción de conocimiento	EXT_PROC_CON		
		33. Intervenciones pertinentes	EXT_INTV_PERT		
		34. Articulación institucional	EXT_ART_INS		

Fuente: Construcción equipo de investigación, 2016.

En dicho sistema se definieron conceptualmente las categorías principales, identificando las propiedades de cada una de ellas. Además, a estas propiedades se asociaron conceptos descriptores y códigos, logrando así una clasificación de «categoría central», «categoría de segundo grado» y «categoría de tercer grado». Finalmente, se identificaron las características de la categoría de tercer grado, y se asociaron pregunta de análisis, que orientaron posteriormente las estrategias y las técnicas de generación de información.

Para alcanzar los objetivos de conocimiento planteados desde la investigación, se retomó el *pensamiento complejo* como orientación teórica para la comprensión del proceso de configuración. También se acudió a la construcción de un marco conceptual, que brindó un escenario interpretativo y comprensivo de cada una de las categorías de análisis, las mismas que, en interacción permanente, dieron forma y sentido al objeto de estudio, permitiendo comprender la manera en que los estudiantes configuraron sus procesos de práctica.

De esta manera, en el marco conceptual (véase el capítulo siguiente) pueden escucharse las voces de autores que, en diversos momentos y contextos sociales e institucionales, han aportado a la discusión en torno a la práctica formativa y su configuración, la fundamentación disciplinar y metodológica, la relación teoría y práctica, y también sobre la extensión universitaria.

## Momento 2. Acercamiento a los actores del proceso

En correspondencia con las pretensiones de conocimiento de la investigación, los sujetos del proceso, en tanto fuentes de información y actores clave para la interlocución, fueron los estudiantes del programa Planeación y Desarrollo Social que cursaron su práctica entre los años 2013 y 2015. Para el

momento de la investigación, ya tenían condición de graduados; no obstante, el análisis se hizo desde su rol como estudiantes. Lo significativo en este proceso fue la construcción de relatos que posibilitaran que los sujetos recordaran, organizaran y significaran su experiencia de práctica.

También participaron, como sujetos, los docentes que acompañaron los procesos de práctica formativa.

Además, el equipo de trabajo buscó involucrar a los asesores de práctica por parte de las agencias; sin embargo, en el desarrollo de la investigación no fue posible contar con la intervención de estos, dadas condiciones de incompatibilidad de agendas.

Para la selección de los participantes, el equipo de trabajo construyó los siguientes criterios de selección:

- Se propuso conformar un grupo máximo de 20 personas.
- Mantener igual número de estudiantes por año y campo de actuación; sin embargo, esto no sería camisa de fuerza en la conformación del grupo.
- Los estudiantes seleccionados en cada año debían ser de diferente nivel académico (9.º o 10.º).
- Las personas seleccionadas debían tener disponibilidad para el ejercicio investigativo.
- No se tendrían en cuenta experiencias de estudiantes en las cuales haya habido sanciones disciplinarias o donde se vieron comprometidos asuntos éticos.
- No se tendrían en cuenta las personas que perdieron más de una vez el proceso de práctica.
- Se tendrían en cuenta las personas que reprobaron su práctica una vez.
- No se tendrían en cuenta las personas que por alguna razón cancelaron la materia y, por ende, no concluyeron su proceso de práctica.

De acuerdo con los criterios de selección planteados, y teniendo en cuenta la información suministrada por la Coordinación de Prácticas de la Facultad de Ciencias Sociales, se diseñó una base de datos en Microsoft Excel®. Esta base permitió visibilizar, para los periodos 2013 a 2015, un total de 177 estudiantes, con los que se realizó una selección aleatoria, obteniendo como resultado que 18 personas cumplieran con los criterios establecidos, las cuales fueron convocadas para participar. No obstante, solo 11 de ellas se vincularon activamente en los talleres y las entrevistas.

Lo anterior da cuenta de cómo se llegó a los participantes de la investigación. Sin embargo, es importante aclarar que, por la naturaleza de la investigación cualitativa, la muestra no es estadística o probabilística, sino que está orientada por las categorías y preguntas de investigación. De esta manera, lo significativo en este tipo de muestreo no es el número de casos estudiados, sino el potencial y la diversidad que se encuentra en ellos para aportar en la comprensión del objeto de estudio.



### Momento 3. Enfoque metodológico y criterios éticos

Luego de definir el objeto de estudio, y teniendo más claridad respecto a lo que se quería conocer, se continuó en la búsqueda de la metodología más apropiada para el proceso.

Dado el interés por la comprensión de la configuración de una práctica social, se reconoce la necesidad de ubicar el proceso investigativo desde un *enfoque cualitativo*, donde se privilegian los procesos sociales, culturales, subjetivos; se reconocen la historicidad de las prácticas y la multidimensionalidad de la realidad social, y se valora la centralidad de los sujetos como protagonistas de los procesos históricos y culturales, como actores clave en la construcción del conocimiento social.

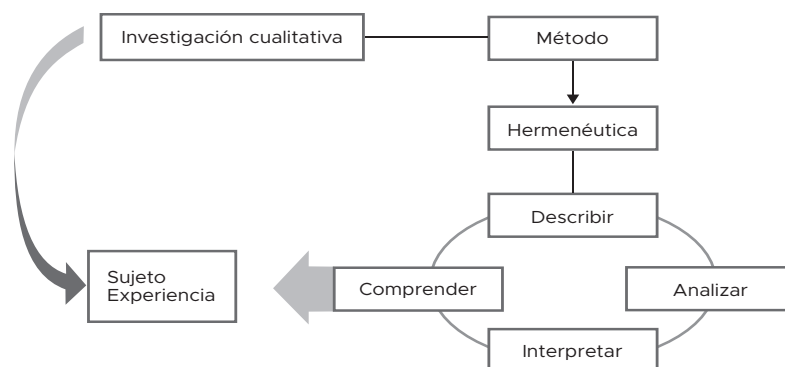
El conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen. Por lo tanto, la inmersión intersubjetiva en la dimensión que se quiere conocer, es la condición a través de la cual se logra comprender su lógica interna y su racionalidad. La investigación cualitativa rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana (Galeano, 2004, p. 18).

Del enfoque cualitativo se han derivado diferentes métodos, que dan cuenta de formas de lectura y abordaje de la realidad social, y que hacen énfasis en opciones como: la descripción analítica de los procesos culturales (etnografía), la construcción de teoría desde los datos (teoría fundada), la interpretación de los discursos (análisis de discurso), la comprensión de los significados y sentidos que los sujetos dan a su experiencia (fenomenología), y relacionado con el anterior enfoque, la hermenéutica, que tiene un interés en el análisis e interpretación comprensiva de las prácticas y las experiencias.

Así, teniendo en cuenta las características del objeto de estudio, se retoma la *hermenéutica* como método de investigación comprensiva, que posibilita la descripción, el análisis, la interpretación y la comprensión tanto de los procesos de práctica realizados por los estudiantes, como de la configuración que ellos hicieron de esta.

En esta investigación, el enfoque hermenéutico pone especial interés en la historia en la que se desarrollan las prácticas y experiencias de los sujetos estudiantes, y en la construcción de sentido, al reflexionar e interpretar su propia práctica. Este enfoque orientó la descripción, el análisis, la interpretación y la comprensión de las prácticas de los estudiantes desde elementos como: los sujetos, el contexto, las acciones, los intereses y la formación disciplinar; además de reconocer el sentido que dichos actores le dieron a su práctica formativa. De esta manera, se da un proceso de comprensión e interpretación desde la implicación y la reflexión de una práctica ya vivida (véase figura 1).

Figura 1. Enfoque metodológico



Fuente: Construcción propia equipo de investigación, 2016.

La configuración de la práctica formativa, entendida como la forma en que, a través de la reflexión, el estudiante construye y significa el proceso de práctica formativa, a partir de elementos de fundamentación disciplinar, de las interacciones con diversos actores, y del contexto histórico y social donde se sitúa, y que se expresa en una pluralidad de sentidos, estrategias y acciones, puede ser comprendida desde una metodología en la cual se recupere la voz de los sujetos y el proceso desarrollado desde el acercamiento a los textos que dieron origen a dicha experiencia (proyectos de práctica, informes finales y algunos productos que, a criterio de los estudiantes, fueran significativos para su proceso). Así, en este tipo de propuestas, es importante el desarrollo de estrategias y dispositivos que posibiliten recordar, resignificar y reconocer las prácticas en contexto, narrar desde la recordación de los momentos significativos y escribir los relatos que la experiencia ha dejado en cada uno de los sujetos participantes.

Por ello, las principales estrategias metodológicas que acompañaron la investigación fueron la entrevista semiestructurada y los talleres interactivos, con dispositivos que posibilitaron la narración y el análisis de la experiencia vivida.

Los principales aspectos éticos abordados en el proceso investigativo fueron: la decisión autónoma e informada de cada uno de los sujetos para la participación en el proceso; la preservación de la privacidad en el desarrollo de las estrategias metodológicas y en la elaboración de los textos; la disposición y la orientación dialógica en la construcción del conocimiento, asumiendo el respeto por las diferentes posturas sobre los temas abordados; el respeto por las fuentes y los derechos de autor de los textos para la investigación, además de la invitación a los participantes y otros actores del proceso para hacer parte de la socialización de los resultados.

El principal instrumento que se elaboró para dar cuenta de estos acuerdos fue el consentimiento informado, el cual fue firmado por los participantes.

#### Momento 4. Proceso de generación de información

Este momento corresponde con el acercamiento a los sujetos del proceso investigativo, para reconocer, desde sus experiencias, la configuración de las prácticas formativas. En este,

el equipo de investigación implementó diferentes técnicas, dispositivos y revisión de registros, que daban cuenta del proceso de práctica, y que posibilitaron espacios de encuentro para la interacción, el diálogo, la construcción de memoria y la reflexión.

Las técnicas, los dispositivos y los registros utilizados fueron:

- *Revisión de fuentes secundarias*: se analizaron registros elaborados por los estudiantes en su proceso de práctica:

- *Proyecto de práctica*: en este documento se encuentra la ubicación contextual y la plataforma estratégica de la agencia; se describe el área de práctica y el organigrama de proceso; finalmente, se definen los objetivos, la justificación y la ruta metodológica a desarrollar, y se construye un cronograma de actividades.

- *Informe final de la práctica*: este informe retoma la ubicación de la agencia, los objetivos y la justificación; se definen los referentes conceptuales utilizados, los resultados y los productos del proceso de práctica, además de enunciar las reflexiones finales y las conclusiones.

- *Producto significativo*: estos fueron diversos; allí se encuentran algunas guías e instrumentos metodológicos, propuestas de evaluación, informes de sistematización, entre otros. Este producto tiene el carácter de «significativo», porque representa un valor en la práctica. El estudiante mismo le otorga esta valoración.

Con esta revisión, se buscó reconocer los puntos de partida, el contexto en el que se desarrolló la práctica, los referentes y las acciones realizadas. Esta información se organizó en una matriz y posteriormente se utilizó para analizar la configuración de la práctica.

- *Entrevistas semiestructuradas*. En estas se utilizan preguntas abiertas, sin un esquema prescrito o una estandarización formal. La persona entrevistada responde abiertamente a lo que se le pregunta, con sus propios términos, pero referenciada siempre por la cuestión general que le ha sido planteada (Galeano, 2011).

Se realizaron siete entrevistas, seis de ellas con egresados, y una grupal, con docentes de práctica.

Los temas tratados en las entrevistas fueron: el proceso de práctica, el contexto, los referentes y las reflexiones individuales sobre dicho proceso.

- *Talleres interactivos*. En estos espacios se intencionaron diferentes dispositivos para promover la recuperación y la reflexión sobre el proceso vivido, además de favorecer la interacción y la participación de los egresados.

- *La bitácora de viaje*. En el primer taller se realizó la entrega de la bitácora de viaje a cada uno de los participantes y se dieron las indicaciones para empezar a construir el relato de la experiencia.

La bitácora fue el principal dispositivo para caracterizar y comprender los procesos de práctica formativa, desde los actores, interacciones y contextos. Posibilitó la construcción de un relato, en el cual cada uno de los participantes narró sus primeros acercamientos a las

agencias de práctica, sus motivaciones iniciales y su posición como practicante en Planeación y Desarrollo Social. También enunciaron las actividades y las herramientas utilizadas, las situaciones del contexto social e institucional que rodearon dicho proceso y los momentos más significativos.

Este dispositivo facilitó un primer acercamiento a las experiencias y desde allí se empezaron a describir e identificar algunos temas que debían ser abordados con mayor profundidad en el desarrollo de otras técnicas. Las bitácoras también fueron importantes en el análisis de la información. La lectura comprensiva de estas se dio para reconocer el proceso desarrollado por los estudiantes.

La figura 2 muestra las bitácoras de viaje entregadas por los estudiantes para la investigación.

Figura 2. Primer taller «Mi bitácora de viaje»



Fuente: Archivo del equipo de investigación, 2016.

- *El rompecabezas*. En el segundo encuentro, el equipo de investigación diseñó un rompecabezas, con el cual se buscaba un acercamiento al objetivo específico 2 de la investigación: «Identificar elementos de fundamentación teórica y metodológica que reconocen los estudiantes en los procesos de práctica».

Un «rompecabezas» es un «Juego que consiste en componer determinada figura combinando cierto número de pedazos de madera o cartón, en cada uno de los cuales hay una parte de la figura» (Real Academia Española, 2019).

El rompecabezas construido para el taller representa la articulación de los elementos de fundamentación teórica y metodológica. En la corona circular, dividida en tres trapecios circulares identificados por tres colores, estaban los aspectos sobre los que se buscaba indagar en el taller: los fundamentos teóricos y metodológicos que hicieron parte del proceso de práctica de los estudiantes, las estrategias y los aspectos ético-políticos que se vieron reflejados en ella.

En este taller, inicialmente se hizo una división en grupos de acuerdo con los colores y aspectos a indagar. En cada uno de los subgrupos, los participantes reflejaron, desde su práctica, la incidencia de elementos de fundamentación, es decir, teóricos, metodológicos y ético-políticos. Luego, se llevó a cabo un trabajo de diálogo y compilación, en el cual los participantes reconocieron los puntos comunes y las divergencias con relación a dichos elementos de fundamentación.

En el ejercicio del rompecabezas se visibilizaron las experiencias individuales y se transitó a una lectura y problematización colectiva del proceso de práctica. En el momento de socialización se efectuaron análisis y profundizaciones importantes sobre el valor de los elementos de fundamentación teórica y metodológica, y la forma en que estos interactúan y aportan en la configuración de la práctica formativa.

- *El diagrama de Venn.* En este taller se buscó profundizar en la descripción de los contextos de las prácticas, poniendo en relación el contexto sociopolítico, el académico, el administrativo y el institucional. Se utilizó la técnica del diagrama de Venn, con la cual se preguntó por los actores, las interacciones, las situaciones del entorno sociopolítico y las dinámicas institucionales que incidieron en el proceso de práctica.

La dinámica de trabajo consistió en que cada uno de los integrantes plasmará, en el diagrama de Venn, dichos asuntos y sus relaciones.

Finalmente, se realizó una lectura colectiva, resaltando los aspectos de acuerdo con su ubicación en el diagrama.

## **Momento 5. Organización y análisis de la información**

La organización de la información se fue realizando por medio de relatorías, fichas, formularios de Google y matrices. Además, para la codificación, se utilizó el *software* Atlas.ti, teniendo como ruta el sistema categorial del cual se derivaron los códigos y subcódigos que daban cuenta de las principales categorías.

Trabajar con el Atlas.ti implicó un ejercicio importante de clasificación, coordinación del equipo de trabajo y una continua supervisión de los datos.

El análisis de la información se orientó hacia la resolución de las preguntas iniciales (representadas en los objetivos), el surgimiento de nuevas preguntas y las relaciones entre estas, además de las descripciones y las comprensiones que se visualizan en las categorías.

El Atlas.ti posibilitó, desde los datos encontrados en los registros, agrupar información según cada una de las categorías, y, por tanto, facilitó la elaboración de mapas de relaciones entre ellas.

Así, la organización y el análisis de la información tuvo un primer momento de clasificación de los insumos derivados del trabajo de campo: las entrevistas, los informes de los talleres investigativos y los proyectos de los estudiantes.

En un segundo momento del análisis, se realizó la codificación y la construcción de mapas conceptuales, reconociendo la información existente y los vacíos en relación con cada una de

las categorías. La identificación de los vacíos llevó al equipo de trabajo a hacer lecturas intencionadas de los insumos, buscando recabar y significar los datos.

El tercer momento del análisis se orientó a la lectura compartida de las categorías, un ejercicio interpretativo en el que el equipo de trabajo de la investigación se aventuró a la construcción de hallazgos articuladores, logrando que la información se trabajara de forma relacional, aportando así a la comprensión global del objeto de estudio.

La escritura de los textos finales fue el momento de concretar el proceso investigativo y de ponerlo en un lenguaje que pudiera ser comunicado y comprendido por diferentes actores. Este momento del proceso, si bien requirió de esfuerzos individuales por parte de los integrantes del equipo de trabajo, estuvo enriquecido por las discusiones y construcciones colectivas previas, e implicó un trabajo grupal en la lectura de los avances escriturales, y la generación de propuestas para mejorar los hallazgos y para articularlos. De esta forma, en el equipo de trabajo se leyeron, escucharon e interrogaron los textos elaborados por los practicantes, haciendo del momento de la escritura una construcción colectiva.

## **Momento 6. Socialización y validación de los hallazgos y aprendizajes**

Finalizando el proceso investigativo, se llevaron a cabo dos ejercicios de validación académica: el primero fue una reunión, orientada a las coordinadoras de práctica de las cuatro facultades de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUCMA), cuyo propósito fue socializar los hallazgos generales del proceso investigativo sobre la configuración de los procesos de práctica de estudiantes de Planeación y Desarrollo Social, de modo que se pudieran generar reflexiones sobre la práctica formativa desde las diferentes áreas de práctica de la Universidad.

El segundo ejercicio de validación se llevó a cabo con estudiantes del curso de «Prepráctica» del segundo semestre del año 2017 del programa Planeación y Desarrollo Social, con los cuales se presentó la ruta metodológica, el marco conceptual y los principales hallazgos de la investigación. Este espacio estuvo orientado a que los estudiantes reconocieran la importancia de hacer investigaciones sobre las prácticas formativas, como una de las posibles puertas de entrada para aportar a la construcción disciplinar y al fortalecimiento de la Facultad de Ciencias Sociales.

En el primer semestre de 2018 se realizó una socialización de los principales hallazgos de la investigación con los docentes vinculados a los procesos de práctica de la Facultad de Ciencias Sociales. Allí se presentaron aspectos metodológicos y se hizo énfasis en los hallazgos del proceso, que invitan a seguir reflexionando en torno a las prácticas formativas.

Con el fin de socializar el proceso y los resultados, también se convocó a los estudiantes participantes; no obstante, no fue posible llevar a cabo dicho ejercicio, dada la incompatibilidad de agendas de los convocados.

# 3.

---

## MARCO CONCEPTUAL PARA COMPRENDER LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA FORMATIVA



El abordaje comprensivo y reflexivo de las configuraciones que sobre los procesos de práctica realizaron los estudiantes del programa Planeación y Desarrollo Social, a partir de elementos de fundamentación teórica y metodológica propios de esta disciplina en construcción, que subyacen a las experiencias de práctica llevadas a cabo en el periodo 2013-2015, precisa de un andamiaje teórico-conceptual, que si bien no constituye una construcción acabada, brinda algunas luces para el trasegar investigativo, provee un marco interpretativo para la aprehensión del objeto de estudio, y permite generar nuevas preguntas, para la búsqueda constante del conocimiento, esencia y desafío de la actividad científica.

De este modo, el presente capítulo refleja las reflexiones del equipo de trabajo y las construcciones teórico-conceptuales que guiaron el viaje, con base en diferentes autores y postulados, de cara a comprender el objeto de estudio, el cual estaría determinado en la interacción recíproca entre las siguientes categorías de análisis: la «práctica formativa y su configuración», la «fundamentación disciplinar y metodológica», la «relación dialógica entre teoría y práctica», y el «lugar social de la universidad pública». Para efectos de esta investigación, este último es analizado desde la función sustantiva de extensión y proyección social, la cual toma cuerpo, entre otras acciones, en la práctica formativa de los estudiantes.

En este sentido, dado que comprender la «configuración de los procesos de práctica formativa» de los estudiantes, a la luz de las reflexiones propias de la formación que les sirvieron de guía, al tiempo que emergieron en su trasegar, representó la categoría central en torno a la cual se entrelazaron sistémicamente las demás, a continuación se muestra el marco interpretativo desde el cual es analizado el objeto de estudio de la investigación.

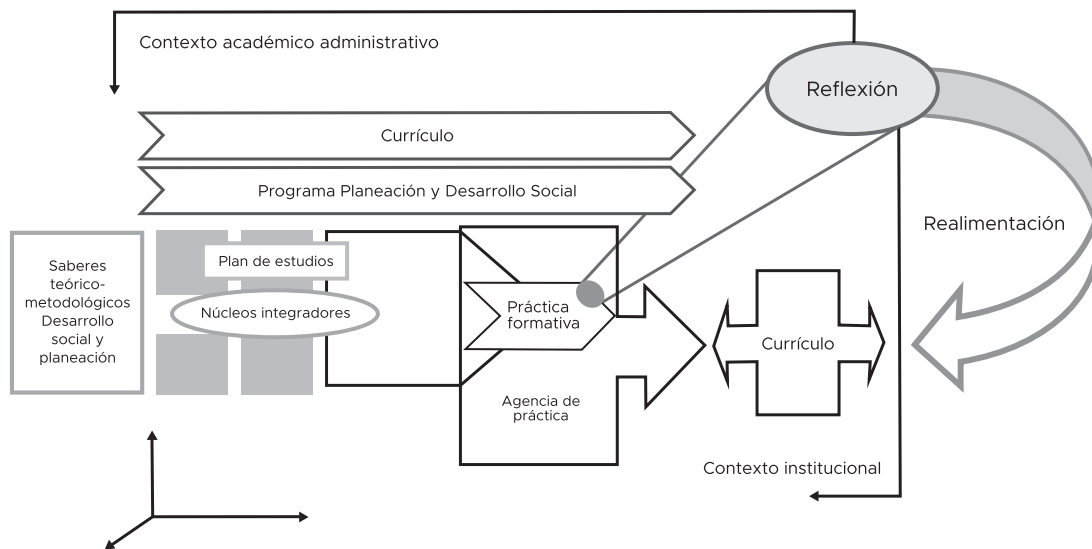
### **Práctica formativa**

Frente a la «práctica» como categoría de análisis, es preciso aclarar que, en el contexto colombiano, los adjetivos que la acompañan, y la significan, están sujetos a las características de los programas académicos en los cuales la misma se inscribe; así, por ejemplo, en el pregrado de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, recibe el nombre de «práctica profesional», mientras que en este mismo pregrado de la Universidad Nacional, sede Bogotá, se nombra por niveles, es decir, «práctica I» y «práctica II». Asimismo, en el programa de Administración de Empresas de la Universidad de Antioquia se denomina «práctica profesional»; entre tanto, la Universidad de Medellín, en este mismo programa, hace referencia a «práctica empresarial», por citar solo algunos ejemplos. Incluso, autores como Ghiso (2011) prefieren hacer alusión a la «práctica», sin adjetivación alguna, entre muchas otras maneras de nombrarla.

La nominación de «práctica formativa», donde se inscribe la investigación, se asume en concordancia con las particularidades del programa Planeación y Desarrollo Social, guardando correspondencia con los sentidos formativo y curricular que le asisten, los cuales constituyen dimensiones clave para comprender la configuración de los procesos de práctica de los estudiantes (véase figura 3).



Figura 3. La práctica formativa



Fuente: Construcción propia equipo de investigación, 2016.

Lo *formativo* refiere a los objetivos de aprendizaje que persigue la práctica, mientras lo *curricular* ubica la práctica en la visión de conjunto del programa, es decir, en las interacciones que esta tiene con los objetivos antes mencionados, con el plan de estudios, las perspectivas teóricas y metodológicas, y, en general, con los demás elementos del currículo. Como aducen Goyes y Uscátegui, se entiende el *currículo* como el «conjunto de procesos coherentes tendientes a la construcción teórica y práctica de un proyecto educativo» (2013, p. 3). El *currículo* refiere también a la manera de administrar y gestionar dicho proyecto educativo; como señala Angulo: «El ideal educativo se piensa desde los fines y objetivos. Luego toma forma o figura en la estructura formal del currículo» (2013, p. 106).

En relación con la producción científica sobre la práctica, cabe señalar que, en los últimos tiempos, desde diferentes latitudes y áreas del conocimiento, muchos autores han promovido el debate académico al respecto, algunos con el acento puesto en la formación y la reflexión (Ghiso, 2011; Schön, 1998), otros en la evaluación (Tejada, 2005), unos tantos en la lógica de incorporación al mercado laboral (Centro de Trayectoria Laboral de la Universidad de los Andes, s. f.), otros en la visión curricular (Zabalza, 2011). También hay quienes analizan la práctica desde el lugar de articulación de la universidad con el entorno (Galeano, 2006; Gómez de Mantilla, 2009), o algunos como potencialidad para la generación de identidad y construcción disciplinar (Andreozzi, 2011). En especial, existe una vasta producción desde el campo de conocimiento de la educación, en clave de la formación de maestros (González, 2006; Latorre y Blanco, 2011)

De ahí que exista una relación bidireccional entre la práctica formativa y el currículo. Este nos remite a dimensiones trascendentales de la formación, como: ¿por qué se enseña? (intencionalidades, objetivos de aprendizaje) ¿Para qué se enseña? (competencias y perfiles que se busca desarrollar en clave de la pertinencia social del programa) ¿Qué se enseña? (contenidos, plasmados en

el plan de estudios y en los diferentes microcurrículos adscritos a este) ¿Desde dónde se enseña? (fundamentación teórica, conceptual, epistémica, política y axiológica de la disciplina) ¿Cómo se enseña? (las perspectivas pedagógicas, metodologías y didácticas propias de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y que guardan relación con los elementos de fundamentación que soportan el programa académico) ¿Cómo se evalúa? (estrategias y acciones de medición, de cara a favorecer más el aprendizaje, que la acumulación de contenidos) ¿Dónde se enseña? (el currículo reconoce el contexto social, político y económico donde se ubica la propuesta formativa). Además, se pregunta por el tipo de educación que requiere dicho contexto, y por las características de los sujetos que se están formando para actuar e incidir en él, en correspondencia con Freire cuando afirma que «toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo» (1990, p. 63). En últimas, el currículo está orientado por el perfil de sujeto que la universidad, a través de sus programas académicos, busca poner al servicio de la sociedad.

Por su parte, se entiende por *programa de formación* o *programa académico*, la organización de la propuesta formativa por semestres y ciclos, lo cual implica acciones de administración y gestión.

Ahora, el programa remite a lo concreto, mientras que el currículo denota un alcance amplio, contextual, axiológico, político, pedagógico, entre otros. El currículo da sentido y contenido al programa, y este lo materializa, a través del plan de estudios.

Así las cosas, en vista de que la práctica formativa tiene un lugar en el proceso de formación de los estudiantes, en tanto persigue unos objetivos de aprendizaje que van desde la posibilidad de resignificar el saber disciplinar, hasta el desarrollo de habilidades para la posterior vinculación al mundo del trabajo, dicha práctica precisa de una mirada amplia, comprensiva, crítica, reflexiva y pedagógica... En esencia, una mirada curricular, que bien podría entenderse desde la visión sistémica, «relacionando el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa» (Morin *et al.*, 2002, p. 28).

En este sentido, se reconocen los diálogos entre los diferentes cursos que conforman el plan de estudios, los cuales, desde abordajes teóricos, conceptuales y metodológicos, que pueden ser complementarios, armoniosos o divergentes entre sí, permiten, en conjunto, la formación del profesional en Planeación y Desarrollo Social.

Para facilitar dichos diálogos, la Facultad de Ciencias Sociales definió la estrategia didáctica denominada *núcleos integradores*:

Orientada a generar encuentros entre distintos cursos, saberes, disciplinas y docentes; con el fin de que el estudiante avance hacia el desarrollo de una visión que le permita ir superando la fragmentación de conocimientos, y le resulte más sencillo dimensionar las Competencias a desarrollar y/o [sic] potenciar a lo largo del proceso formativo, en la perspectiva de la definición de sus Perfiles: Profesional y Ocupacional (IUCMA, 2014, p. 61).

En estos diálogos y confluencias podrían hacerse, entre otras, tres lecturas: una horizontal, referida a cada uno de los niveles del plan de estudios (este último como componente tangible del currículo), los cuales cuentan con unos objetivos de aprendizaje que se alimentan desde los

cursos que conforman el respectivo nivel; otra lectura vertical, entendida desde las relaciones entre los diez niveles del plan de estudios, desde luego en la lógica del proceso formativo, con sus respectivas metas sucesivas; y, finalmente, la mirada de conjunto, es decir, aquella que reconoce las interacciones horizontales y verticales. En todo este entramado se ubica la práctica formativa, no como punto de llegada, sino como elemento constitutivo, en tanto se alimenta de los diálogos establecidos entre los diferentes cursos y, por ello, de los aprendizajes y las preguntas que el estudiante ha construido a lo largo de su proceso formativo; al tiempo que, desde la conexión universidad-entorno, la práctica posibilita nuevos significados a la formación misma y, por tanto, la vigoriza.

Ahora bien, las relaciones antes señaladas no solo se construyen desde el desarrollo del plan de estudios, en los diálogos aludidos en el párrafo anterior; sino que, además, están alimentadas de manera permanente por las dinámicas del contexto, y por los perfiles y las características particulares de los estudiantes, quienes, en su trasegar por la práctica formativa, van eligiendo opciones metodológicas, es decir, van definiendo aquellas rutas y técnicas que les faciliten alcanzar los objetivos de formación.

De ahí que la práctica formativa se conciba como componente y dinamizador del currículo, es decir, hace parte de este, al tiempo que lo contiene, lo dimensiona y, por tanto, lo refleja, pues justamente la realización de la práctica de los estudiantes está determinada por cada uno de los elementos de aquel y, por supuesto, por todos ellos en conjunto.

Así las cosas, en los procesos de práctica que llevan a cabo los estudiantes en las diversas instituciones, están presentes (algunas veces de manera implícita) las intencionalidades formativas del programa Planeación y Desarrollo Social, así como los elementos de fundamentación teórica, conceptual, axiológica y metodológica de este, y que sirven de soporte a las reflexiones y construcciones de orden disciplinar; desde luego, en interacción permanente con el contexto y con otras áreas del conocimiento.

Ahora, el análisis reflexivo y crítico de las experiencias de práctica por parte de la comunidad académica es un insumo para la consolidación del programa, tanto en la dimensión profesional como disciplinar; lo cual está plasmado en el Acuerdo 006 de 2007, que, referente a la práctica, alude:

[...] para la unidad académica que diseña y administra el currículo, se convierte en una estrategia para la permanente evaluación y ajuste del mismo, de tal manera que pueda garantizarse la pertinencia académica y social requerida (IUCMA, 2007, p. 2).

Por lo anterior; la práctica formativa es una estrategia para realimentar el currículo desde las experiencias de los estudiantes, quienes en su ejercicio facilitan diálogos interdisciplinarios, generan preguntas movilizadoras del aprendizaje, y plantean, en sus proyectos de práctica, abordajes comprensivos de la realidad y propuestas de transformación. Asimismo, la práctica es enriquecida desde los diálogos entre docentes y asesores institucionales.

Al respecto, el principio de retroactividad del pensamiento complejo de Morin *et al.* señala: «Frente al principio lineal causa-efecto nos situamos en otro nivel: no solo la causa actúa sobre el efecto, sino que el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa permitiendo autonomía organizacional del sistema» (2002, p. 30). Así, según los autores, las retracciones impregnan otras dinámicas al sistema, cambiando tendencias y ampliando perspectivas, con lo cual se reordena el sistema por sí mismo (Morín *et al.*, 2002).

Ahora, la práctica formativa, como unidad y momento específico del proceso formativo, tiene autonomía, características y dinámicas particulares, determinadas por el *currículo*, y a partir de las cuales este es susceptible de ser leído y reflexionado. La noción de *currículo* remite a la idea de «camino de vida», integración de perspectivas y concreción de iniciativas que se abren a horizontes diversos e intercambian con el medio para que esta vida encuentre vías, construya realidades, sueñe y teja esperanzas (Roldán, 2000, p. 35).

De este modo, podría leerse, desde Roldán, que la práctica formativa posibilita la generación de horizontes diversos para un programa académico, situados estos en la construcción de escenarios para repensar continuamente la pertinencia social, política, académica, disciplinar y profesional del programa. Ello puede hacerse desde los diálogos con la realidad y mediante la generación de propuestas de actuación que se gestan en la práctica, con lo cual se enriquece el currículo en sentido amplio.

Este diálogo continuo de la realidad con el currículo, que posibilita el estudiante por medio de su práctica formativa, no siempre se vive de manera sosegada, pues muchas veces está mediado por relaciones de tensión entre perspectivas epistémicas que, para algunos, podrían ser irreconciliables, debido al profundo arraigo en los paradigmas desde donde se originan, lo cual desconoce la fecundidad que subyace en el seno de la contradicción.

De este modo, en la práctica del estudiante pueden confluír, de manera dialógica, lo cualitativo y lo cuantitativo, lo simple y lo complejo, la teoría y la práctica, lo inductivo y lo deductivo, lo hegemónico y lo alternativo, lo local y lo global, en razón de la posibilidad de pensar, en un mismo espacio mental, lógicas que se complementan y se yuxtaponen (Morin *et al.*, 2002, p. 99). Estas lógicas brindan al estudiante una multiplicidad de alternativas para comprender, significar y abordar su proceso de aprendizaje desde la práctica, en una «dialéctica, que en clave de contradicción va y vuelve sobre sí misma desnaturalizando lo que parecía evidente, siendo así un ejercicio que no termina» (Muñoz, 2011, p. 99).

Ahora bien, reiterando que la práctica formativa dentro del programa Planeación y Desarrollo Social está ligada a las dimensiones del currículo antes señaladas (¿Qué se enseña? ¿Para qué se enseña? ¿Desde dónde se enseña?, etc.), es imperativo reconocer los desafíos formativos que afrontan los estudiantes en los diferentes escenarios de práctica, referidos estos a realizar lecturas del contexto, diálogos de saberes, diseño e implementación de propuestas de intervención, precisamente en razón de las características de un pregrado de las ciencias sociales que ha sido concebido como «campo de conocimiento multidisciplinar, entendido este como la posibilidad real, teórica y conceptual de desbordar los límites tradicionales de las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales y Humanas» (IUCMA, 2015, p. 28).

El *desarrollo social*, como fenómeno social e histórico, que, en diálogo con los procesos, y las herramientas de la planeación, se constituye en objeto de conocimiento del pregrado, se entiende como categoría dinámica, multidimensional, polisémica y compleja. Lo primero hace alusión al contexto histórico, social y político donde se inscribe, dada su relación con las condiciones de bienestar y la satisfacción de necesidades, lo cual es variable en el tiempo; por su parte, la idea de multidimensionalidad remite a la confluencia de diversas dimensiones (social, cultural, ambiental, económica, etc.); además, es una categoría polisémica, dada la existencia de diversas concepciones, pues los conceptos, como toda construcción social, están anclados al contexto histórico de surgimiento y a los intereses de los actores participantes en su elaboración; finalmente, es compleja, debido a la imposibilidad de ser pensada y definida unidireccionalmente.

En términos de los *retos de la formación* que asumen los programas, señala Farías:

La formación universitaria ha de desarrollar una enseñanza en los ámbitos de lo profesional y disciplinario, el primero de ello directamente relacionado con el saber hacer orientado al bien común propio a las profesiones [...] la dimensión disciplinaria se asocia al campo de la producción de conocimientos (el saber), de este modo Morin (1999) nos señala que la disciplina corresponde a una categoría organizadora dentro del conocimiento científico, inserto dentro de un conjunto científico más amplio, con su autonomía, por medio de la cual establece su frontera disciplinaria, con su lenguaje propio, sus métodos y técnicas, y sus teorías (2009, p. 61).

Ahora bien, el programa académico Planeación y Desarrollo Social encuentra sustento epistemológico en las ciencias sociales y permite la confluencia de diversas áreas del saber, con el propósito de abordar su objeto de conocimiento, de cara a cumplir la misión de incidir desde lo disciplinar y lo profesional. Lo primero, entendido como la responsabilidad de generar conocimiento en torno a su objeto de estudio, y lo segundo, con el propósito de formar sujetos, hombres y mujeres, con capacidad de participar en la construcción e implementación de propuestas de desarrollo social. Tiene que ver también con la capacidad de los profesionales para resolver problemas en un contexto socioocupacional específico, alude a un hacer fundamentado.

Así las cosas, tanto la mirada profesional como la disciplinar deberán estar presentes en los procesos de práctica formativa, para facilitar la reflexión en torno al objeto de conocimiento de la disciplina y propiciar el desarrollo de competencias propias del perfil profesional.

Esta doble visión permitirá un análisis integral y complementario de la práctica, toda vez que lo técnico-operativo propio del «hacer» cobra sentido desde la reflexión que pueda revertirse en el desarrollo teórico, conceptual y metodológico de la disciplina, y que, de manera preponderante, contribuya a la formación de los estudiantes.

En este sentido, Schön (1998), desde sus estudios en torno a la práctica o al ejercicio de las profesiones, invita a trascender la racionalidad técnica heredada del pensamiento positivista, para proponer una *epistemología de la práctica*, entendida como la reflexión en la acción y desde la acción. Señala el autor que los profesionales en la práctica se enfrentan al reto de resolver problemas, olvidando muchas veces que antes que resolverlos, es preciso identificarlos,

diagnosticarlos y definirlos. Vemos así la importancia de la reflexión como oportunidad para generar un conocimiento práctico, lo cual supone trascender la actividad meramente técnica, funcional e irreflexiva.

En suma, la epistemología de la práctica formativa permite repensar la disciplina, desde los diálogos que llevan a cabo los estudiantes con las dinámicas, los fenómenos y los actores de los contextos sociales donde realizan su práctica. Estos diálogos son intencionados desde la unidad académica responsable del programa, la cual, mediante el desarrollo de estrategias pedagógicas —como el proyecto de intervención, los espacios de socialización de la práctica y ejercicios escriturales en torno a la experiencia—, busca favorecer, en los estudiantes, la comprensión y la resignificación del saber y, por tanto, propiciar el análisis de las perspectivas epistémicas, teóricas y metodológicas que guían el propio quehacer.

En similar dirección, desde el análisis del marco normativo y axiológico de la extensión en la Universidad de Antioquia, y las prácticas académicas como una forma de extensión, Berrío anota que:

Las prácticas académicas logran estimular en los participantes una actitud reflexiva para la formación contextualizada de los profesionales. Así mismo, permiten nuevos abordajes de lo interdisciplinario, lo multiprofesional y lo intersectorial; la búsqueda y definición de objetos de conocimiento y transformación en las diferentes disciplinas y genera el fortalecimiento de la identidad profesional, la creatividad en las propuestas de escrituras curriculares y la ampliación del horizonte frente al saber y el hacer, del ser profesional (2005, p. 34).

Lo antes dicho permite inferir las diversas posibilidades de construcción (humana, profesional y disciplinar) que la práctica formativa brinda a los estudiantes y, por tanto, la complejidad que reviste a este ejercicio académico como punto neurálgico del proceso formativo en su conjunto. De ahí la importancia de la reflexión en la práctica.

En esta polifonía de visiones y sentidos de la práctica, entendida esta desde la relación con el currículo, sus aportes a la formación profesional y construcción disciplinar y como manera de extensión, emerge la noción de *práctica formativa* como

[...] el momento del proceso de formación profesional, donde el estudiante construye relaciones dialógicas entre los saberes disciplinares, las actitudes personales y los contextos sociales, favoreciendo la generación de conocimientos y el vínculo de la universidad con el entorno (Sánchez *et al.*, 2014, p. 60).

Vemos, entonces, en la anterior concepción, el interés por preservar la condición del estudiante, lo que reviste al practicante de un lugar que privilegia el aprendizaje, por encima del cumplimiento de labores propias del mundo del trabajo. El estudiante continúa su proceso formativo, ya no en el aula universitaria, sino en la agencia de práctica, lo que supone otras maneras de aprender, a partir de experiencias de la vida organizacional y del entorno social, que se vuelven objeto de reflexión teórica y metodológica desde la perspectiva disciplinar. La universidad, desde estrategias de acompañamiento académico y concertaciones con la agencia de práctica, velará por este fin.

Igualmente, la noción de *práctica formativa* coincide con los planteamientos de Zabalza, cuando afirma que el *Prácticum* (es decir, la práctica) «como componente de la carrera vinculado a los otros componentes, tiene como objetivo alcanzar el perfil profesional al que pertenece» (2011, p. 25). También resalta Zabalza la visión de integración y de función formativa del *Prácticum*. La *integración* se refiere a la posibilidad de enriquecer los aprendizajes teórico-conceptuales propios de la formación con la experiencia de la práctica, la cual comporta otros aprendizajes. Podría leerse esta función desde la confluencia del currículo que guía y, a su vez, está presente en la práctica, determinando sus sentidos. Por su parte, la *función formativa* está definida desde el lugar del estudiante, en el marco de un ejercicio formativo por excelencia, es decir, un proceso que se piensa, estructura, orienta y evalúa en clave del aprendizaje (Zabalza, 2011, p. 25).

En definitiva, la práctica formativa reconoce el lugar protagónico del estudiante, en el desarrollo de un proceso académico que privilegia el aprendizaje y les apuesta a la construcción de conocimiento, a los diálogos interdisciplinarios, la lectura del contexto y a la relación de la universidad con el entorno.

### Configuración de la práctica formativa

Después de los planteamientos en torno a la práctica formativa desde sus diversos sentidos y apuestas, nos adentramos a entender cómo se configura una práctica formativa. El *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española, define «configurar» como «Darle determinada forma a algo» (2019). ¿Podría decirse entonces que la práctica formativa tiene forma? ¿Cuál sería esa forma? ¿Existe una única forma?

Es preciso señalar que nos vemos ante una situación que dista de la mirada trivial que muchas veces puede acompañar la forma, lo exterior, lo visible, que remite a las acciones y las estrategias desarrolladas por el estudiante, para reconocer, también, el interior de la práctica formativa desde su fundamentación, sentidos y tensiones.

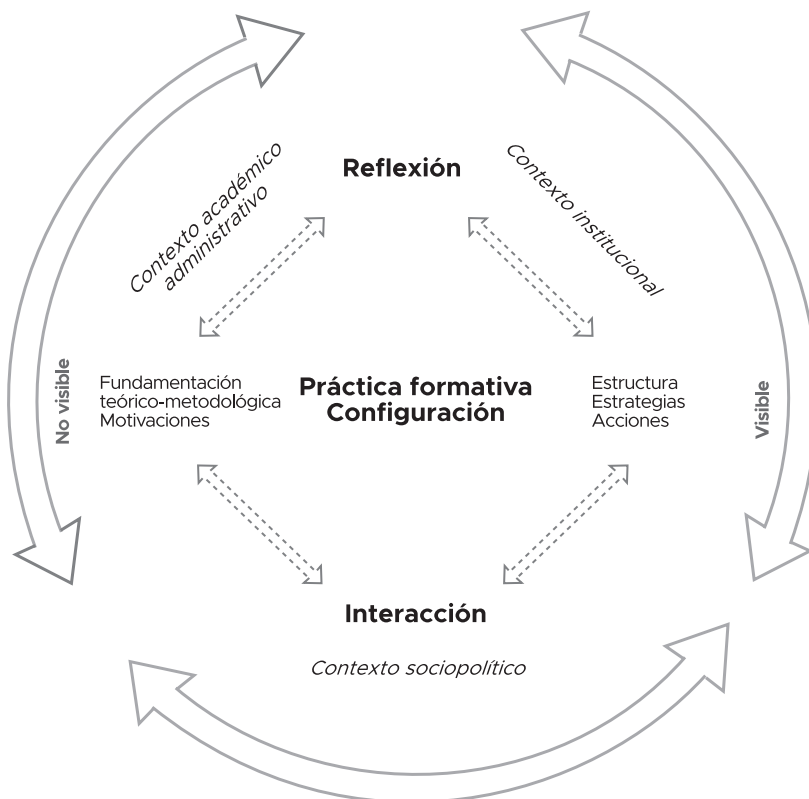
Ahora bien, dadas las características de la práctica formativa desde la mirada curricular del programa Planeación y Desarrollo Social, las particularidades de cada uno de los estudiantes y las dinámicas propias de los contextos sociales e institucionales que los acogen, es imperativo anotar que *no existe una única manera de comprender, dimensionar y vivir el proceso de práctica*, dado que ello está sujeto al acervo de conocimientos construidos por cada estudiante a lo largo de su proceso formativo, lo cual le permite, en el contexto de la práctica, repensar lo que sabe, construir nuevos aprendizajes a partir de los diálogos con la realidad.

El camino no está dado para el estudiante, pues él lo construye con su marcha, como señalan Morin *et al.* (2012) en sus reflexiones en torno al método y a la construcción de conocimiento: «El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear ‘en’ y ‘durante’ el caminar» (p. 16).

Por tanto, desde su propio trasegar, cada estudiante configura su práctica formativa. Esta *configuración* se entiende como la forma en que, a través de la reflexión, el estudiante construye

y significa el proceso de práctica formativa, a partir de elementos de fundamentación disciplinar, de las interacciones con diversos actores y del contexto histórico y social donde se sitúa, y que se expresa en una pluralidad de sentidos, estrategias y acciones (véase figura 4).

**Figura 4.** Configuración de la práctica formativa



Fuente: Construcción propia equipo de investigación 2016.

Así, la reflexión y la interacción son condiciones *sine qua non* para la configuración, es decir, la posibilitan.

Respecto a la *reflexión*: el carácter reflexivo de la práctica implica trascender el ejercicio de describir lo que se hace; precisa develar lo que hay detrás del hacer: «Justamente, ser capaz de llegar más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en los propios esquemas cognitivos» (Zabalza, 2011, p. 29).

De modo que la reflexión reside en plantearse y resolver preguntas relacionadas con las características del contexto donde se inscribe la práctica, y la manera como este incide en la configuración de la misma. Igualmente, plantearse y resolver cuestionamientos frente a lo que se hace, centrando la mirada en comprender desde dónde se hace, es decir, los postulados éticos, políticos, epistémicos, teóricos y metodológicos propios de la disciplina, que dotan de sentido el hacer; y que a su vez son resignificados desde la experiencia misma. Reflexionar implica también interrogarse por la pertinencia social, política institucional y disciplinar de lo



que se hace; reconocer críticamente los aciertos y las posibilidades de mejoramiento de las acciones y, en especial, hacerse consciente de los aprendizajes construidos.

En síntesis, más que haciendo, el estudiante aprende mediante el análisis y la reflexión sobre lo que hace. Solo en esa especie de «diálogo con el tú meditativo» podrá ser consciente de cómo y por qué hace las cosas, de otras posibles alternativas y de las consecuencias que puede generar (Villar, citado en Latorre y Blanco, 2011, p. 43). De ahí la importancia de que la universidad, la agencia de práctica y el estudiante acuerden con precisión los objetivos de la práctica formativa, para poder delimitar las responsabilidades del estudiante, procurando en todo momento el aprendizaje.

Respecto a la *interacción* del estudiante en el desarrollo de su práctica, es importante anotar que aquella se da con otros actores y disciplinas, y también con el contexto. Así las cosas, en el escenario de la práctica, el estudiante coincide con diversos saberes (tanto científicos como empíricos), con los cuales establece diálogos para el desarrollo de su proceso. Ello implica el reconocimiento y la comprensión de los otros desde la matriz epistémica que orienta sus actuaciones.

El acto de «ver al otro» desde lo no visible, es decir, desde su fundamentación epistemológica, permite comprender el sentido de sus discursos y acciones, y por reflejo motiva al estudiante a mirarse a sí mismo, para hacerse consciente del lugar epistémico donde estriba su formación, y que guía su trasegar en la práctica formativa. Como lo plantea Muñoz (2011), el auto- y el heterorreconocimiento son requisitos para el diálogo interdisciplinar, visto desde la perspectiva de contrapunto, haciendo referencia a la combinación armoniosa de distintas disciplinas para abordar la intervención social. La autora refiere la necesidad de reconocer las particularidades de cada disciplina para construir propuestas conjuntas de actuación, a partir de ciertas reglas y acuerdos (Muñoz, 2011).

A su vez, al interior de las agencias de práctica y entre estas con su entorno y con la universidad, existen relaciones de tensión y conflicto, debido a situaciones como cambios en estructuras organizativas, ejercicios de poder e intereses. Esas relaciones podrían leerse desde Elías (2006), cuando aduce que en el proceso de civilización de la sociedad, asumido este desde las transformaciones en su configuración y su devenir histórico, existen tensiones derivadas de los cambios en las estructuras societales, culturales y políticas, que se expresan en relaciones de fuerza social, ejercicios de roles y jerarquías. Ahora, para el caso del estudiante en práctica, en el contexto de la agencia, dichas tensiones y conflictos deberían ser identificadas como posibilidad para el aprendizaje, lo cual podría implicarle dar sus propias «luchas» argumentativas, discursivas y de habilidad metodológica.

Por otra parte, para la configuración de la práctica formativa, es necesario el reconocimiento del contexto en el cual se circunscribe la experiencia, tanto aquel referido al marco normativo, programático y axiológico institucional como al escenario social, político y cultural que enmarca la agencia de práctica y, por tanto, el proceso del estudiante. Es labor de este último, desde su formación específica, identificar la forma como estos contextos inciden en la definición y el desarrollo de su proceso de práctica, estableciendo los diálogos entre uno y otro.

Así, en la interacción con los otros saberes y con los contextos, el estudiante reconoce su formación en escenarios concretos de la realidad, en los cuales se interroga por su saber y las posibilidades de incidencia profesional en la sociedad, reflexiones a partir de las cuales configura su práctica.

Con respecto a la configuración de la práctica como forma, es decir, la expresión concreta de esta mediante estrategias y acciones, se centra la mirada en la idea de *proceso*, la cual nos remite, en su acepción más simple, a un conjunto de actividades que, desarrolladas de manera articulada, no necesariamente secuencial, toman unos recursos para obtener un objetivo.

Las actividades y estrategias representan la parte visible de la práctica, lo concreto, pero ellas obedecen a las lecturas que el estudiante hace de la realidad, y de su saber disciplinar en dicha realidad. Asimismo, el sentido y las características de lo que el estudiante hace está soportado en los elementos de fundamentación de la disciplina en un contexto determinado.

Por tanto, la práctica formativa de los estudiantes de Planeación y Desarrollo Social podrá tener su concreción en acciones como el seguimiento y la evaluación de proyectos o de políticas públicas, el fortalecimiento de organizaciones sociales, ejercicios de caracterización de grupos poblacionales, elaboración de diagnósticos, entre muchas otras; sin embargo, en ningún momento la práctica podrá ser leída solo desde allí: es preciso reconocerla tanto desde sus acciones como en sus cimientos, y también desde la relación entre ambos.

En definitiva, la configuración de la práctica formativa es posible desde un actuar reflexivo en contexto, para la construcción de las formas y los sentidos en el trasegar del estudiante. Se podría afirmar que igual que el artesano selecciona con sigilo y paciencia los hilos para dar color y forma al tejido, el estudiante en práctica construye diálogos entre la disciplina y las realidades sociales e institucionales, dotando la práctica misma de sentidos, matices y formas, que permiten una actuación fundamentada y, por tanto, favorecen el proceso de aprendizaje.

Así como el complejo entramado de hilos, colores, texturas y formas que surgen de la labor del artesano solo es posible gracias al telar y a la urdimbre que le sirven de soporte, los cuales deben ser, al mismo tiempo, maleables y firmes, para permitir las flexiones de los hilos que se unen meticulosamente para formar el tejido, de igual modo, los referentes epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos sobre los cuales estriba la formación representan el telar para el quehacer del estudiante en la práctica, no desde la rigidez de una estructura estática, sino desde una opción para leer y comprender las tramas de la realidad social.

## **Fundamentación teórico-metodológica**

Prosiguiendo con el análisis de la configuración de la práctica formativa ubicada en el escenario universitario y curricular, es imperativo referirse a la necesidad de la fundamentación de esta, es decir, el desarrollo de procesos de práctica dotados de sentidos e intencionalidades propios de la disciplina que les da origen. Desde los postulados de Camelo y Cifuentes (2006), *la fundamentación* incluye los conocimientos que dan sustento ético, político, filosófico, teórico-conceptual, metodológico y técnico al ser y el quehacer profesional. De este modo,

las intencionalidades de la práctica formativa están ancladas en el desarrollo de la disciplina y en los objetivos de aprendizaje, que el proceso formativo busca favorecer en los estudiantes; claro está, en un escenario concreto como la agencia de práctica. De ahí que los elementos de fundamentación guían el quehacer del estudiante, y al mismo tiempo son resignificados en la interacción con los actores y el contexto de la práctica.

No obstante, se reconoce que las dimensiones epistémica y axiológica subyacen a cualquier idea de fundamentación disciplinar, en tanto dan soporte y sentido a los enfoques teóricos, y a los desarrollos metodológicos y operativos del quehacer profesional. Para el caso del presente texto y dados los objetivos de conocimiento de la investigación, no se ahonda en torno a dichas dimensiones, toda vez que el programa Planeación y Desarrollo Social viene consolidando la madurez para evidenciar la complejidad de lo epistémico.

De manera que las dimensiones epistémica y axiológica de la fundamentación son claves en el quehacer de cualquier profesión. Para el pregrado en Planeación y Desarrollo Social, cobran especial relevancia, debido a la necesidad de avanzar en construcciones propias, pues este, al igual que programas afines, se ha venido constituyendo a partir de la vida académica y desde un hacer específico, el cual es preciso reconocer y analizar críticamente, de cara a su mejoramiento y fortalecimiento disciplinar. Respecto a las profesiones, señala Aylwin que «van construyendo su historia a partir de esa dimensión fundamental que es el trabajo que realizan en la sociedad, de la misión que se sienten llamadas a desarrollar» (1999, p. 19). Al respecto, el programa avanza en la construcción disciplinar desde los aportes que hacen los egresados con su ejercicio profesional en el medio, a partir de la producción científica de la comunidad académica, las reflexiones y construcciones de los estudiantes en práctica y, en general, desde la vida académica misma.

En este escenario de autorrevisión y construcción permanente, para el programa Planeación y Desarrollo Social, la dimensión epistemológica tiene un lugar invaluable, dado que remite a reflexiones en torno al objeto de estudio del programa, los procesos de construcción de conocimiento con sus concomitantes intencionalidades, y los consecuentes desafíos en los espacios del quehacer de los profesionales y los estudiantes en la práctica, toda vez que ellos, a través de sus preguntas en torno al hacer técnico, a la pertinencia social del programa, y desde el diálogo con otros saberes y con las dinámicas del contexto, contribuyen a la construcción disciplinar.

Por su parte, la perspectiva axiológica denota el trasfondo ético, filosófico y político de la profesión (Camelo y Cifuentes, 2006) y, por ende, marca las pautas para la actuación. Específicamente, en Planeación y Desarrollo Social, este trasfondo tiene concreción tanto desde los contenidos de los diferentes cursos o materias, como en las prácticas pedagógicas de los docentes, mediante los cuales se promueven ejercicios de planeación y gestión de un desarrollo social incluyente, respetuosos del entorno natural, de los grupos sociales y sus particularidades; se reconocen las personas como sujetos de derechos y responsables de su futuro, y se promulga el trabajo colaborativo y solidario como vía para la construcción de escenarios de desarrollo.

Así que, en la perspectiva curricular de la práctica formativa, las dimensiones epistémica y axiológica hacen parte de la pregunta «¿Desde dónde se enseña?» y, por tanto, otorgan sentidos al trasegar del estudiante en la práctica, orientan su quehacer y representan referentes para asumir posturas frente a situaciones, para construir diálogos interdisciplinares, y para tomar decisiones en torno a las opciones teóricas y metodológicas sobre las cuales se erigen las acciones y estrategias que desarrolla.

Dadas las consideraciones referidas a la fundamentación, es el momento de adentrarse en la dimensión teórica de esta. Para ello, es preciso comprender qué es una *teoría*. Sus orígenes se encuentran en el griego *Theoreo*, que significa «mirar-observar», es decir, una visión de la realidad. Como señala Jean Ládrière, la teoría es

[...] una interpretación del mundo de lo real, nunca es una descripción exacta de lo que pasa en el mundo sino una recreación, no se apega a la apariencia para tratar de restituir su textura exterior; sino que tiene a descubrir el sentido (citado en Carvajal Villaplana, 2002, p. 4).

De este modo, la teoría no busca brindar recetas para la actuación profesional, pues ellas carecen de posibilidad alguna para ello, en razón del dinamismo y la complejidad de los fenómenos sociales. La teoría brinda ciertas luces para el ejercicio de las profesiones, para leer y comprender la realidad y, desde luego, para instaurarse en ella. Como señala Popper, las teorías «son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos mundo para relacionarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina» (1985, citado en Carvajal Villaplana, 2002, p. 2).

Así pues,

La teoría según Ládrière es la instancia que recoge la aparición de la realidad en la fuerza de la palabra. La teoría capta la realidad por medio de los conceptos que es la idea o significado de los objetos (Carvajal Villaplana, 2002, p. 3).

Por tanto, son los profesionales (y los estudiantes en práctica, para este caso), quienes se aproximan a la realidad mediante dichos conceptos, los cuales representan dispositivos de mediación para la comprensión de los fenómenos y las situaciones sociales.

Respecto al programa Planeación y Desarrollo Social de la IUCMA, que cuenta con 23 años de trayectoria, es importante anotar que hasta hoy carece de elaboraciones teóricas propias, pues desde su creación se ha nutrido del acervo de disciplinas afines. Ilustra esta situación Aquin (1994), desde sus reflexiones en torno al devenir histórico del trabajo social como profesión, cuando afirma que este ha efectuado una «apropiación mediada y no un préstamo indiscriminado de los conocimientos».

De este modo, el programa Planeación y Desarrollo Social, en su camino al fortalecimiento disciplinar y profesional, ha realizado ejercicios de reflexión, análisis crítico y resignificación de los constructos teóricos de las demás disciplinas, justamente desde el trasegar de la vida académica propia, el quehacer profesional de sus egresados y, desde luego, desde las elaboraciones académicas

e investigativas de docentes y estudiantes. En otras palabras, el programa se ha venido consolidando desde las producciones de disciplinas como la sociología, la ciencia política, la administración, el trabajo social, la economía, entre otras (IUCMA, 2014), a partir de las cuales toma elementos para comprender el desarrollo social como su objeto de estudio y para dimensionar la planeación como medio para la gestión del mismo.

Ahora bien, con la convicción de la importancia que reviste, para una investigación en la línea de construcción disciplinar del programa Planeación y Desarrollo Social, comprender las nociones y los sentidos del *desarrollo social* y la *planeación*, que soportan su identidad en el escenario de las profesiones, al tiempo que imponen desafíos para la construcción de conocimiento y guían el caminar de los estudiantes en sus procesos de práctica formativa, se muestran a continuación algunas reflexiones al respecto.

Como todo concepto, el de *desarrollo* obedece a una construcción social e histórica, es decir, se corresponde a elaboraciones de grupos humanos en momentos históricos y contextos geográficos específicos; por eso, es variable en el tiempo, en tanto está determinado por dinámicas sociales, culturales, económicas, políticas y ambientales que establecen las condiciones de bienestar y los deseos de las personas.

Si bien este concepto originariamente estuvo asociado a la idea de crecimiento económico, en la época actual se pueden encontrar múltiples debates y un importante acervo académico en torno al tema.

En sentido amplio, el *desarrollo* puede entenderse como un proceso complejo de organización, participación y gestión de iniciativas, por medio de las cuales un colectivo social busca la satisfacción de necesidades, el mejoramiento de sus condiciones de vida, y el fortalecimiento de las relaciones humanas y del tejido organizativo de un territorio determinado. El desarrollo está asociado a la capacidad de los grupos sociales para organizarse, ejercer sus derechos y gestionar alternativas de solución frente a sus problemáticas. Estos ejercicios son viabilizados desde los procesos, escenarios e instrumentos de la planeación, como se muestra más adelante en este mismo capítulo.

Para Boisier, el *desarrollo* se reconoce «como un concepto complejo, profundamente axiológico, multidimensional, constructivista, cualitativo en su esencia e intangible por consecuencia» (2017, p. 5). Aduce, también, que el desarrollo es la utopía social por excelencia. Otorga especial importancia a la diversidad, a las personas y su rol activo en la toma de decisiones. Afirma este autor que el desarrollo

[...] es un proceso de toma de decisiones de enorme amplitud y complejidad y las decisiones son tomadas por personas [...] que ocupan determinadas posiciones en la malla social del territorio, que son dueñas de determinadas cuotas de poder (Boisier, 1999, p. 72).

Por su parte, Escobar (2002) plantea que el desarrollo «es una práctica de vincular conocimiento y poder desde una racionalidad completamente distinta a la racionalidad que ha existido en cada lugar» (p. 18). Reconoce, en los discursos y prácticas del desarrollo, una estrategia de dominación

económica y política, y en contraposición a ello, señala que es imposible pensar el desarrollo de forma lineal o por etapas secuenciales, cuyo tránsito permite a los países denominados «subdesarrollados» llegar a ser como sus homólogos acreedores del calificativo «desarrollados». El autor evidencia el contexto histórico, político, económico y geográfico de surgimiento de los discursos del desarrollo, reconociendo en el lenguaje una estrategia de dominación que, desde los imaginarios colectivos, ha contribuido a mantener las relaciones de dependencia económica, política y social de unos países frente a otros. En tal sentido, Escobar se pregunta: «¿Cómo a partir de 1950 y no antes se inventaron Asia, África y América Latina como subdesarrollados?» (Escobar, 2002, p. 18).

Otros autores igualmente se han ocupado del tema, como Sen (2000), con su visión del desarrollo desde la expansión de las libertades y la eliminación de las privaciones para el goce efectivo de los derechos; Max Neef *et al.* (2006), con su propuesta de necesidades y satisfactores, anotando que las necesidades son las mismas, pero varían los medios para su satisfacción; o Múnera (2007), con su visión del desarrollo como construcción sociocultural múltiple, histórica y territorialmente contextualizada «cuyo sentido radica en la realización de los sujetos como seres individuales y colectivos» (p. 207).

Asimismo, otros más han aportado a la discusión con elaboraciones conceptuales a partir de las cuales proponen horizontes comprensivos, reflexivos, interactivos y contextualizados del desarrollo. Así, se encuentran construcciones como el *desarrollo endógeno* (Vásquez, 2007), que centra su atención en las dinámicas y potencialidades del territorio, para satisfacer las necesidades propias. Alude el autor una aproximación territorial al desarrollo. Arocena (2002), por su parte, refiere al concepto de *desarrollo local* y aduce la existencia de lo local, en relación con un escenario geográfico más amplio, es decir, global. Para este autor, la fuerza del desarrollo local estriba en la participación y las relaciones intersubjetivas de los habitantes, los cuales construyen lazos de vecindad, solidaridad y fraternidad, que soportan y dinamizan la generación de iniciativas para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Estas construcciones conceptuales en torno al desarrollo brindan especial relevancia a los actores, sus prácticas culturales, sus territorios y las construcciones colectivas, de cara a dar respuesta a las necesidades particulares. Parten del aprovechamiento de las potencialidades propias, entre ellas las fuerzas vivas locales, que permiten la generación de capacidades instaladas en los territorios, favoreciendo la continuidad y la sostenibilidad de procesos.

En cuanto al concepto de *desarrollo* que se asume desde Planeación y Desarrollo Social, como programa de formación profesional de las ciencias sociales, se entiende como proceso heterogéneo y complejo, atravesado por múltiples variables, mediante las cuales hombres y mujeres (niños, niñas, jóvenes y adultos), desde el reconocimiento del derecho a una vida digna, se comprometen con la construcción de futuros deseables y posibles (IUCMA, 2015, p. 27).

Finalmente, y dado el lugar de la fundamentación disciplinar en los procesos de configuración de la práctica formativa, se muestra a continuación la manera como se entiende el *desarrollo social* desde la investigación que aquí se presenta.

El *desarrollo social* se ha entendido como un proceso social, histórico y complejo, donde, a partir de la convergencia de diferentes actores, se llevan a cabo acciones tendientes a la transformación de las problemáticas y el aprovechamiento de las potencialidades propias del territorio, en procura del mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

En esta perspectiva, toman relevancia, y a su vez, se busca potenciar elementos como:

- *La cultura*. Entendida como las formas de ser y hacer; constituida por aquellos códigos colectivos y referentes simbólicos que le son propios a una comunidad, y a partir de los cuales construye sus relaciones.
- *El territorio*. No solo como base físico-espacial donde se ubican las comunidades, sino, muy especialmente, entendido como construcción social e histórica.
- *Los actores sociales*. Constituidos por la sociedad civil (organizaciones sociales y comunitarias de diverso orden), las empresas, escuelas, universidades, y las instituciones del Estado, que se caracterizan por sus dinámicas internas y las posibilidades de interacción con los demás actores.
- *Las actividades productivas*. La cuales pueden ser impulsadas por actores públicos, privados y comunitarios, y tienen como principal función dinamizar la economía, mediante el intercambio de bienes y servicios, orientados estos a la satisfacción de las necesidades de la población bajo principios de justicia y equidad social.

Dadas las precisiones anteriores frente al *desarrollo social* como una de las categorías estructurante del programa Planeación y Desarrollo Social y, por tanto, referente para la configuración de la práctica formativa, a continuación se aborda el tema de la *planeación*,<sup>1</sup> la cual constituye la otra categoría del pregrado. Así, las nociones de *desarrollo social* y *planeación* definen al programa su horizonte de sentido y le brindan elementos axiológicos, epistémicos y políticos para el diálogo interdisciplinar y para construir su lugar en la realidad social. De modo específico, la planeación confiere a dicho programa una visión técnico-política, para promover los escenarios de deliberación y concertación en torno a los asuntos propios del desarrollo, y le otorga las herramientas e instrumentos para la gestión de este.

Para empezar, es preciso aclarar que, debido a las características y los alcances del presente texto, no es preciso profundizar en el surgimiento y la evolución que esta ha tenido en el mundo. No obstante, resulta importante señalar que su contexto de surgimiento se ubica en los escenarios de posguerra, donde se pensaba la planeación como el medio más efectivo para canalizar los esfuerzos y recursos tendientes a la reconstrucción de los países europeos devastados. Para el caso de América Latina, la planeación llega de la mano de organismos multilaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo, y se presentaba como condición a los países, para el desembolso de créditos. Es justamente desde los requerimientos de dichos organismos que se empiezan a institucionalizar las prácticas de planeación y que surgen

<sup>1</sup> Si bien autores como Molina (1998) establecen diferencias conceptuales entre planeación y planificación, el presente texto no se vincula a las discusiones al respecto, y alude a la planeación guardando coherencia con la nominación del pregrado en Planeación y Desarrollo Social.

organismos expertos en el tema, para asumir el rol de asesores de los diversos gobiernos en la formulación e implementación de diferentes tipos de planes.

Ahora bien, el marco de una disciplina de las ciencias sociales, que desde la reivindicación del derecho a una vida digna promueva la participación de los diversos actores en la generación de procesos y escenarios de desarrollo social, impone a la planeación sentidos que van más allá de la visión técnica anclada a criterios de eficiencia y eficacia, propios de su génesis en la administración científica impulsada por Frederick Taylor.

¿Cuáles son los sentidos que asume la planeación en el pregrado en referencia? El documento maestro del programa señala que:

[...] la misma se concibe como un conjunto interrelacionado de procesos herramientas, encaminados a la construcción de escenarios futuros de desarrollo, que toman forma en el diseño de Planes, Programas y Proyectos como niveles operativos de la planeación (IUCMA, 2015, p. 27).

Concomitante con lo anterior, desde la investigación se asume la planeación como práctica, escenario e instrumento.

La *planeación como práctica* supone una manera particular de «hacer», es decir, una forma de ubicarse en la realidad, con miras a su transformación. Remite a acciones, movimientos, priorizaciones. Ese «hacer» se lleva a cabo mediante procesos, no con tareas puntuales y aisladas. Ello, en consonancia con el carácter complejo y dinámico del desarrollo que se señalaba algunos párrafos atrás, y el cual constituye el horizonte de sentido de las iniciativas de planeación; es decir, estas se dinamizan en torno a los ideales del desarrollo. La planeación implica, entonces, efectuar ejercicios de análisis de la realidad, de toma de decisiones frente a aquella dimensión/situación sobre la cual se pretende incidir, y también la definición de rutas de actuación para cumplir dicho propósito.

Por su parte, la *planeación como escenario* remite al carácter sociopolítico de esta. Al respecto, señala Velásquez (citado en IUCMA, 2015, p. 26) que, como escenario, la planeación es una oportunidad de encuentro entre voces diferentes, interesadas en construir consensos básicos sobre metas de bienestar y sobre los procedimientos, los instrumentos y las acciones necesarias para alcanzarlas. Dicha convergencia no está exenta de las tensiones que surgen a partir de los intereses múltiples de los actores. De ahí que la planeación, como escenario político por excelencia, implique la generación de acuerdos en torno a asuntos de interés colectivo, que tienen como referente las apuestas de desarrollo que se quieren construir.

Finalmente, la *planeación como instrumento* refiere a la visión técnica de la misma, aquella que ayuda a viabilizar los propósitos, mediante la definición de rutas de trabajo y la optimización de los recursos. Se encuentran aquí los instrumentos de la planeación, como los planes, los programas, los proyectos, las estrategias, los indicadores, entre otros, los cuales constituyen un medio, no un fin en sí mismos. De manera que la estructura, los contenidos y los objetivos de los instrumentos están determinados por los escenarios de planeación y los acuerdos que allí se establecen, así como por las características de los contextos donde tienen lugar y, desde luego, por los ideales de desarrollo.



Ahora bien, en el marco del pregrado en Planeación y Desarrollo Social, las nociones de *desarrollo social* y *planeación* se enriquecen de diferentes disciplinas, de manera preponderante de las ciencias sociales, y también de otras áreas del conocimiento, las cuales, desde diálogos interdisciplinarios, permiten enriquecer y dinamizar el currículo del programa.

Así, el desarrollo y la planeación cobran vida desde los enfoques de los diferentes cursos que conforman el plan de estudios y, por supuesto, en las relaciones entre ellos; en las reflexiones que suscitan los autores con sus desarrollos teóricos; y en los abordajes didácticos y metodológicos presentes en el aula para facilitar el aprendizaje. Igualmente, se enriquecen de los análisis que de los fenómenos sociales realizan estudiantes y docentes. Asimismo, se espera que dichas nociones tengan presencia y sean resignificadas en los procesos de práctica, otorgando a los estudiantes una manera específica de leer la realidad y, por tanto, de ubicarse en ella para la configuración de su práctica formativa.

Ya abordadas las anteriores nociones como ejes estructurantes del pregrado en Planeación y Desarrollo Social y, en consecuencia, como elementos de la fundamentación teórico-conceptual del mismo, es oportuno ahora referirse a la *dimensión metodológica de la fundamentación*. Ander Egg propone:

Metodología es la ciencia o teoría sobre los métodos para el conocimiento científico de las realidades y para la transformación de la misma. Por su parte, el método hace referencia al camino a seguir; los momentos, técnicas e instrumentos para alcanzar un objetivo (citado en Gordillo, 2007, p. 124).

En coherencia con la idea de configuración de la práctica formativa que se anotó iniciando este apartado, es preciso aclarar que toda metodología está situada en una perspectiva teórica que le sirve de soporte, y en una visión epistemológica que es también política, en tanto pasa por la manera como los profesionales (y estudiantes en práctica) se aprestan a los procesos de construcción de conocimiento y de intervención social. Igualmente, la metodología está determinada por el reconocimiento de los sujetos sociales y su lugar como interlocutores y copartícipes de dicha construcción (Ghiso, 2002).

De este modo, pese a que el programa Planeación y Desarrollo Social no cuenta con construcciones propias en torno a métodos específicos para la investigación y la intervención social, ello no desconoce el interés intrínseco por avanzar al respecto. Como ya se mencionó, el pregrado se ha venido alimentando de, entre otros factores, el quehacer de los egresados y estudiantes en práctica, quienes incorporan en su ejercicio el acervo de las demás disciplinas de las ciencias sociales, y lo enriquecen, resignifican y transforman a partir de los elementos de fundamentación específica, facilitando el diálogo disciplinar con el entorno y los demás actores. Similar experiencia ha vivido el programa Trabajo Social, ante lo cual Vélez anota que este «Ha tenido una relación discursiva de externalidad. Desde sus orígenes la profesión se ha visto abocada a establecer una serie de vínculos con prácticas, principios y valores, que no emergen del seno mismo de la profesión» (2003, p. 19).

De ahí que, a lo largo de la historia del programa, egresados de Planeación y Desarrollo Social han estado vinculados a procesos de planeación y gestión del desarrollo, mediante: ejercicios de caracterización de actores; realización de diagnósticos (con diferentes alcances y técnicas); participación en el diseño, la ejecución y la evaluación de planes, programas, proyectos y procesos; elaboración de iniciativas de fortalecimiento organizacional; ejercicios de investigación social, entre muchos otros. Desde su labor, los egresados han hecho apropiación mediada (Vélez, 2003) de técnicas e instrumentos históricamente adscritos a disciplinas afines, como técnicas interactivas para la investigación e intervención social, matrices para consolidar y leer información, cartografías, etc.

Ahora bien, como se ha venido planteando en el texto, el programa Planeación y Desarrollo Social es de origen interdisciplinario, lo cual hace que se retomen fundamentos y métodos de las ciencias sociales en sentido amplio. Sin embargo, en el proceso de construcción disciplinar, se requiere no solo la aplicación de los métodos ya conocidos, sino también la emergencia de otros que le brinden identidad y fortalezcan su pertinencia social.

Por tanto, en la actualidad es imperativo que el propio quehacer, con sus reflexiones, aciertos y desaciertos, se convierta en un objeto de estudio, para «recoger» el cúmulo de tantos años de existencia del programa.

He aquí una tarea impostergable. No se trata de establecer ejercicios de comparación, competencia o desconocimiento de otras disciplinas; es una invitación a volver la mirada sobre sí, y a emprender la ardua y siempre inacabada tarea de construir conocimiento.

### **Relación entre teoría y práctica**

Como se ha venido mostrando en el presente texto, la investigación toma distancia de miradas de la práctica formativa centradas en la «aplicación-validación» de conocimientos teóricos en una realidad determinada, o en la «preparación para un oficio», y da un viraje a entenderla desde una noción compleja y posibilitadora de la *construcción de aprendizajes*. En este sentido, se sitúa la práctica formativa en una perspectiva reflexiva, dialógica y comprensiva de la realidad, soportada en los elementos de la fundamentación disciplinar y metodológica que el estudiante ha construido a lo largo del pregrado, y que justamente son resignificados desde su experiencia en los contextos institucionales y sociales.

Desde los múltiples sentidos que tienen las prácticas, como instancia posibilitadora de la construcción de interacciones universidad-entorno, como escenario proclive a la reflexividad frente a la realidad social y a asuntos disciplinares, y, por tanto, como espacio formativo por excelencia, se aborda la «relación entre teoría y práctica» como categoría que ayuda a comprender la configuración de la práctica formativa.

Así, respecto a dicha relación, desde una reflexión sobre la educación, para Álvarez existen tres posturas: la primera, «el enfoque científico-tecnológico» (Álvarez, 2012, p. 3), en el que esta relación estuvo inicialmente dada por la ciencia aplicada, como método de control de la realidad social, propiciando teorías totalizantes y hegemónicas, es decir, desde lógicas positivis-

tas tendientes a definir la realidad social con ideas generales, como si la realidad fuese inferior a la teoría, y esta última determinaría cómo debería ser la comprensión de los fenómenos sociales mediante la comprobación de hipótesis.

La segunda postura es el enfoque «hermenéutico-interpretativo». Para este, es evidente que la teoría va más allá de la explicación de la realidad, ya que intenta comprenderla. Cobran relevancia las relaciones entre los sujetos y las relaciones sociales, reconociéndolas como diversas y cambiantes. Además, se da la posibilidad de que la realidad sea leída desde diferentes aristas de las ciencias, desde una «lógica inductiva» (Álvarez, 2012, p. 5), de donde se parte de lo particular a lo general.

El tercer enfoque se plantea como una nueva relación entre teoría y práctica, donde se reconoce que existe un diálogo entre estas, cuya comunicación debe ser bidireccional y no reducirla a un solo sentido; donde los teóricos estén en la capacidad de construir conocimiento desde los interrogantes que surgen en los prácticos, y estos últimos deberán «acceder a la teoría aprendiendo a trasladar a ella las preguntas que su trabajo genera» (Álvarez, 2012, p. 7).

Por su parte, Vélez (2003) plantea tres tendencias desde el trabajo social para analizar la relación teoría-práctica. En la primera, se determina la práctica como eje principal, es decir, «asume a la práctica como el centro, el fundamento y la razón de ser de la profesión» (p. 26); en la segunda, se expone que la práctica determina a la teoría y que esta «debe adecuarse a la realidad [...] dar respuesta prácticas a la situaciones concretas donde se actúa» (p. 27); Finalmente, en la tercera, se reconoce que «la teoría es un proceso histórico y subjetivo de construcción de la realidad por la vía del pensamiento y vinculada a concepciones, visiones e interpretaciones sobre la misma, pero incapaz de plantear respuestas concretas» (2003, p. 27).

Además, la autora expone que, a partir de estos postulados, se debe reconocer la interdependencia y la correlación de la teoría y la práctica; no podría superponerse una a la otra y es necesaria su dinámica para la comprensión de los procesos sociales y la construcción de conocimiento (Vélez, 2003).

Reconocer la relación entre teoría y práctica desde la educación y el trabajo social, a partir de las cuales se plantean diferentes postulados al respecto, pone en evidencia la importancia de leer e interpretar la realidad social con base en los elementos de fundamentación teórica y práctica, donde la primera no es excluyente de la segunda, y su relación debe ser dialógica. Ello, en consonancia con el principio de recursividad del pensamiento complejo, planteado por Morin, nos permite superar una visión lineal (quizás jerarquizada) de la relación enunciada (Morin *et al.*, 2002, p. 25), para migrar a una noción de retroalimentación y construcción permanente, compuesta por dos dimensiones, teoría y práctica, como partes constitutivas de una misma unidad, que posibilitan la construcción de conocimientos. Como afirma Vélez:

Ni la práctica ni la teoría son actividades de segundo orden, ambas son momentos de acciones humanas orientadas hacia la búsqueda del conocimiento y/o [sic] hacia la transformación social, haciéndose necesario diferenciar las lógicas propias de cada una de ellas y el establecimiento de relaciones de complejidad e integración entre ambas (2003, p. 27).

En similar sentido, Morin *et al.* señalan:

Una teoría no es la llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es la solución, es la posibilidad de tratar un problema. Una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto (2002, p. 25).

Así las cosas, se hace evidente la relación indisoluble entre teoría y práctica, donde el sujeto (profesional y estudiante en práctica) lleva a cabo los ejercicios de raciocinio para interpretar la realidad desde las posibilidades o limitaciones que le pueden brindar las construcciones teóricas. Estas últimas son siempre insuficientes, en razón del dinamismo de los fenómenos sociales, lo cual supone constantes desafíos a los sujetos que, además de comprender la realidad, buscan generar estrategias para su transformación, dado que, como proponen Camelo y Cifuentes (2006), no es viable la aplicación de teorías abstractas: cada proceso social amerita un conocimiento particular, situado, que posibilite el desarrollo pertinente de los procesos de intervención profesional.

## **Extensión**

La universidad (en sentido genérico, como institución educativa) hace parte activa del sistema social, es decir, de la sociedad, y se debe a ella, desde su responsabilidad con la generación y la circulación de conocimiento para la solución de problemáticas sociales. Esto, mediante una relación entre la universidad y sociedad que supere la verticalidad y la unidireccionalidad en la construcción de conocimiento, es decir, que sea una relación dialógica, donde se reconozca que la universidad no es la única poseedora del conocimiento y que el contexto del cual hace parte le demanda la devolución y la aplicación de dichos conocimientos al servicio de la sociedad. Ahora, el entorno social, con sus actores y dinámicas, también es poseedor de múltiples conocimientos, los cuales enriquecen el quehacer de la universidad.

Este cometido remite al año 1918, cuando en Argentina se dio inicio al proceso reformista de la universidad, que tuvo su génesis en la Universidad de Córdoba, luego se expandió a las universidades de Buenos Aires, La Plata y Tucumán, y con posterioridad a otros países de América Latina (Tünnermann, 2003). La «Reforma de Córdoba», como comúnmente se le conoce, se dio por el movimiento estudiantil (impulsado por las dinámicas económicas y políticas derivadas de la expansión del capitalismo), que exigía a las directivas jesuitas, entre otros temas, la autonomía universitaria, la democratización en la elección de directivos, el cogobierno, la gratuidad en la enseñanza, la difusión cultural y la extensión, también nombrada «misión social de la universidad» (Tünnermann, 2003). Lo anterior «forma parte de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la Universidad y una más amplia proyección social de su labor» (Tünnermann, 2003, p. 269).

Tal reforma visibilizó los procesos de extensión como una función inherente a la universidad, y puso de manifiesto la importancia de estructurarla en armonía con la docencia, la investigación y los postulados éticos, políticos y filosóficos de las instituciones, como cimiento para establecer interacciones con el entorno.

Sin embargo, como anota Arocena, «pese a grandes esfuerzos de no poca gente durante largo tiempo, el papel real de la extensión en la vida de las universidades públicas latinoamericanas no ha dejado de ser comparativamente menor» (s. f., p. 10). En otras palabras, en la reforma universitaria en torno a las funciones sustantivas de la educación superior siguen primando la docencia y la investigación, aunque se debe reconocer que hay avances dentro de las instituciones de educación superior en torno a la apropiación y la aplicación de la extensión universitaria.

A su vez, en diferentes momentos históricos, y desde diversos autores, la extensión ha sido objeto de debates y análisis en conferencias y congresos nacionales e internacionales. Son ejemplos de ello la «Primera Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria», Santiago de Chile, 1957 (Tünnermann, 2003, p. 271); la «Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria», Michoacán, México, 1972; el «XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria: "Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social"», Universidad Nacional del Litoral de Santa Fe, Argentina, 2011 (Tünnermann, 2003, p. 274). Estas conferencias y congresos han permitido el encuentro de diferentes visiones y perspectivas teóricas, desde autores como Paulo Freire, Augusto Salazar Bondy, José Ortega y Gasset, entre otros, lo cual ha promovido una mayor rigurosidad en el abordaje del tema (Tünnermann, 2000).

Las profesoras Gómez de Mantilla y Figueroa (2011), desde su investigación en cinco universidades (Universidad de Buenos Aires, Universidad de Chile, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de São Paulo), señalan que las universidades públicas en América Latina han vivido momentos que las vinculan con el entorno de diferentes maneras, desde la incidencia en la definición del aparato estatal, pasando por hacer parte de propuestas de infraestructura física, reformas agrarias y alfabetización de campesinos y obreros, hasta ser permeadas por los discursos y las lógicas del mercado.

Por su parte, Tünnermann (2000) plantea que la extensión universitaria y la difusión cultural se han incorporado entre las tareas habituales de la universidad latinoamericana, lo que propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales. En el mismo sentido, Tommasino y Rodríguez sostienen que la extensión, en respuesta a dichos problemas, se convierte en una alternativa al modelo capitalista, propendiendo por la incidencia universitaria en el contexto social, es decir, que la reforma universitaria sea

[...] de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural (s. f., p. 33).

Ahora bien, por la complejidad que implica la interacción de la universidad con el entorno, es diversa y polifacética la manera como se nombran los procesos de extensión universitaria en la literatura disponible sobre el tema. Así, por ejemplo, la Ley 30 de 1992, en su artículo 120, plantea:

La Extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad (Colombia, Congreso de la República, 1992).

Por otra parte, sería a través de la integración de la investigación, la docencia y las acciones de extensión que las universidades podrían construir y fortalecer sus relaciones con el entorno, al permitir la circulación, la resignificación y la retroalimentación del conocimiento que se genera en los claustros, desde el diálogo con las realidades sociales, económicas, políticas e institucionales. En tal sentido, puede afirmarse, con Chacín et al., lo siguiente:

La Extensión universitaria representa una posibilidad real para la generación de nuevos conocimientos al enriquecer las actividades de docentes y estudiantes, permitiéndoles abordar de manera más integral y eficiente los problemas, poniendo en evidencia nuevos ámbitos de trabajo e investigación al develar nuevas necesidades, carencias y fortalezas de la realidad en la cual se inserta (2007, p. 223).

En la IUCMA, mediante el Acuerdo 015 de 2002, «por medio del cual se definen y adoptan las políticas de proyección interinstitucional de la IUCMA», se considera la función sustantiva de *extensión y proyección institucional* como la que

[...] promueve la indagación y construcción del conocimiento de entornos sociales específicos; la contextualización e intercambio de saberes; la formación y capacitación de la comunidad; la socialización, difusión, promoción, circulación y comunicación del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico en la sociedad (IUCMA, 2002, p. 1).

Desde este acuerdo se plantea, además, que son escenarios de la proyección social y extensión para la IUCMA:

- Proyectos que articulen simultáneamente la extensión, investigación y docencia, Seminarios, eventos y programas en diversos medios de comunicación
- Prácticas profesionales
- Gestión social
- Gestión tecnológica
- Prestación de servicios académicos: Asesorías, consultoría, asistencia técnica, pruebas, interventoría e investigación
- Cursos de educación no formal y de educación continua
- Implementación de centro de asesoría empresarial
- Organización de congresos y eventos (2002, p. 6).

Esta concepción comporta el sentido articulador, transformador y de diálogo que tiene la extensión universitaria en el contexto institucional. Asimismo, desde el «Proyecto Educativo Institucional» de la IUCMA:

La Extensión Académica se entiende como el proceso mediante el cual, valiéndose del conocimiento, la Institución interactúa con el entorno (Empresa, Estado y comunidad) para buscar del [sic] desarrollo científico, técnico, tecnológico, económico, social, cultural y artístico (IUCMA, 2017, p. 60).

Entendida así esta función sustantiva, ella implica, para la IUCMA, entre otros desafíos, la construcción de conocimiento tendiente a la resolución de problemáticas sociales, lo cual se concreta tanto desde las propuestas curriculares de los programas como a partir de diferentes estrategias, reconocidas como escenarios de la proyección social, posibilitadoras de la interacción con el entorno.

Como se mencionó anteriormente, uno de los escenarios de la extensión y proyección social para la IUCMA son las prácticas formativas. Frente a esta relación, Galeano refiere:

Si bien las prácticas son por naturaleza formativas, también son consideradas una modalidad de Extensión universitaria, que permite a estudiantes, asesores y a la misma institución generar y consolidar vínculos con la realidad social y hacer viable uno de los aspectos básicos de la educación integral: La formación de ciudadanos con responsabilidad social con su entorno (2006, p. 35).

También se habla de la «democratización del conocimiento» en la universidad latinoamericana, como lo expone Arocena (s. f.). Esto implicaría repensar tres dimensiones que están asociadas a las funciones sustantivas de la educación superior: 1) el acceso a la educación superior; 2) la generación de conocimiento, que ha sido concentrada en algunos países, es decir, «la generación de conocimiento de alto nivel, tradicionalmente concentrada en algunos pocos países “centrales” en desmedro de las “periferias”» (p. 9), y 3) el uso social del conocimiento. Estas dimensiones han estado volcadas a una minúscula parte de la sociedad, concentrando el conocimiento al servicio de unas minorías. Además, el autor sugiere que la articulación entre dichas dimensiones las mejora individualmente.

Al respecto, Tünnermann propone que la extensión universitaria debe estar fundamentada en que la educación debe ser dialógica. Para él, la universidad y la sociedad comparten, aprenden y proponen sobre su presente y su proyección; por tanto, «la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados» (Tünnermann, 2000, p. 9). Es esta relación dialógica entre los múltiples actores, la que sustenta el sentido del concepto de *extensión universitaria* (Tünnermann, 2000). De ahí que pueda retomarse la definición establecida en 1972, en la «Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria»:

Extensión universitaria es la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional (Tünnermann, 2000, p. 10).

En cuanto al carácter dialógico de la extensión, es preciso reconocer que este implica, para la universidad, la apertura a otros saberes, donde la institución deja de ubicarse como la única poseedora de conocimientos, y pasa a reconocer que los saberes populares y del contexto permiten la resignificación constante de las diferentes disciplinas científicas, de cara a la pertinencia social y académica de las mismas.

Cabe señalar que en la concepción dialógica y crítica, Tommasino y Rodríguez (s. f.) anotan que la extensión universitaria debe contribuir a direccionar la investigación y la enseñanza, donde se propenda por la articulación de las funciones sustantivas de la educación superior, lo que permitiría un avance para que esa relación dialógica no sea solo en el sentido universidad-comunidad-empresa, sino que también, dentro de la universidad, se genere una interacción entre la extensión, la investigación y docencia, en la cual, cada una de las funciones, aporte a la construcción del sentido ético, político y social de la educación superior:

De manera que, en aras de la pertinencia de su quehacer, y a partir del ideal de sociedad que espera ayudar a construir, la universidad se reconoce en interlocución permanente con el entorno, toda vez que las dinámicas económicas, políticas y gubernamentales del país y del mundo imponen desafíos al lugar social de la universidad desde el cumplimiento de las diferentes funciones sustantivas. Así, por ejemplo, los fenómenos y situaciones que se presentan, se constituyen en objetos de estudio para la realización de procesos de investigación; los programas académicos se construyen en relación con las realidades sociales y económicas, y las alianzas con otros actores están determinadas por el interés de vincularse proactivamente a la resolución de problemas apremiantes de la sociedad.

Por otra parte, Arocena abre la reflexión en torno a la *curricularización de la extensión*, la cual «es parte medular del avance hacia la llamada “integración de funciones”, que apunta a una más efectiva combinación de enseñanza, investigación y extensión» (s. f., p. 16). Dicha curricularización debería hacer parte de la construcción de la educación superior: «al ser introducida en el acto educativo normal, se convierte en un aliado [sic] para transformar el modelo pedagógico que en general ha sido profesionalizante [...] y no integral» (Arocena, s. f.). Esto posibilitaría la construcción académica más allá del hacer, ya que se pensaría y actuaría desde la educación en términos del ser y el conocer, con base en el trabajo de campo.

De modo similar, el Rectorado Universidad de la República Montevideo plantea que «Las experiencias educativas en terreno de los estudiantes» incentivan procesos que, además de relacionarlos con contextos reales y trabajar con las comunidades, «promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica favorecedoras de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios» (2010, p. 27).

Ahora bien, la práctica compone una forma de extensión, toda vez que permite la convergencia de actores universitarios, como administrativos, docentes y estudiantes, con representantes institucionales, comunitarios y empresariales, para el desarrollo de acciones tendientes a la resolución de problemas. En ese sentido, la práctica, además de facilitar vínculos entre la universidad y el entorno, permite la integración de las funciones sustantivas de la educación superior, pues como ejercicio académico, se alimenta de procesos de investigación que posibilitan comprender la realidad para incidir en su transformación. Así mismo podría plantearse desde los postulados de Santos sobre la ecología de saberes, la cual

Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de



ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices (Santos, 2006, pp. 67-68, citado en Rectorado Universidad de la República Montevideo, 2010, p. 27).

En síntesis, esta investigación trasciende la idea de universidad como entidad «superior» que proyecta (o extiende) conocimientos y, en muchos casos, usufructúa los saberes de las comunidades, y más bien se orienta a comprender la función sustantiva de la extensión universitaria desde una relación dialógica con los diferentes actores sociales del entorno universitario, que se proporciona desde los estudiantes en práctica, quienes, a su vez, representan diferentes áreas de conocimiento: «El ideal no es que la universidad sea educadora de la comunidad, ni siquiera en la comunidad, sino que la comunidad sea educadora con la universidad» (Tünnermann, 2000, p. 10).

# 4.

---

## HALLAZGOS SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA FORMATIVA



Este capítulo muestra los hallazgos derivados del proceso investigativo. Los mismos se estructuran en una perspectiva que evidencia las características y tensiones de los contextos donde se llevan a cabo las experiencias de los estudiantes en práctica, y sitúa allí el análisis de la configuración de la práctica formativa. Se ubican, así, tres contextos: uno *sociopolítico*, referido a situaciones sociales y políticas que tienen lugar en el momento histórico de desarrollo de las prácticas; un contexto *académico-administrativo*, que enmarca las directrices y los lineamientos de las prácticas por parte de la institución universitaria; y, finalmente, el contexto *institucional*, que es el lugar concreto de ubicación del estudiante para el desarrollo de su proceso, es decir, la agencia de práctica. En esta se hallan las especificidades de los procesos realizados, teniendo en cuenta los escenarios, las condiciones que posibilitaron o dificultaron el desarrollo de las experiencias, los actores y las interacciones que allí se dieron. La descripción de las acciones realizadas por los estudiantes, y sus productos, como se anotó en el capítulo 3, «Marco conceptual para comprender la configuración de la práctica formativa», constituyen la parte visible de la configuración.

Ahora, en la lógica de lo no visible de la configuración y que sirve de soporte a esta, en el presente capítulo el lector puede evidenciar también las motivaciones y los elementos de fundamentación disciplinar que acompañaron a los estudiantes en sus procesos de configuración de la práctica formativa.

Así, el capítulo pone en evidencia la manera como las interacciones del estudiante con otros actores, sus motivaciones, los contextos y los elementos de fundamentación disciplinar se constituyen en determinantes o referentes a partir de los cuales se lleva a cabo la configuración de la práctica formativa.

## **Contexto de la configuración de la práctica formativa**

*El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. Por ejemplo, la palabra «amor» cambia de sentido en un contexto religioso y en uno profano; y una declaración de amor no tiene el mismo sentido de verdad si está enunciada por un seductor o por un seducido*

*Morin (1999, p. 15)*

La lectura contextual de la práctica es un paso fundamental para el reconocimiento de las dinámicas que allí se generan, lo cual requiere visibilizar que esta se da en el marco de determinadas realidades sociales, que son producto de una construcción social e histórica, y que dicho contexto condiciona o posibilita la acción. Así, en la investigación sobre la configuración de los procesos de práctica formativa de los estudiantes de Planeación y Desarrollo Social de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUCMA), en el periodo comprendido entre el 2013 y el 2015, el contexto brinda el soporte situacional para la comprensión de los procesos de práctica y su configuración.

El *contexto* puede ser entendido como un entramado situacional de características complejas, conflictivas y potenciales, en un momento determinado de la historia. La lectura y comprensión de este entramado precisa de una mirada multidimensional, temporal y multifactorial, en la cual es necesario tener en cuenta las diferentes dinámicas y dimensiones de los territorios, los grupos sociales que allí confluyen con sus interacciones y su momento histórico. De este modo, se aduce a los contextos sociopolítico, académico-administrativo e institucional como condicionantes de la configuración de la práctica formativa.

En cuanto al *contexto sociopolítico*, este se refiere a las situaciones sociales, políticas culturales y económicas que tienen lugar en la sociedad actual, detonando fenómenos sociales expresados en desigualdades, exclusión, pobreza, injusticia, detrimento de condiciones laborales, impactos negativos en el medio ambiente y otras manifestaciones derivadas de la implementación del sistema capitalista, y que inciden en la configuración de la práctica del estudiante.

El *contexto académico-administrativo* hace referencia a las directrices de la IUCMA para el desarrollo de las prácticas en los diferentes programas de pregrado, las cuales se definen en el reglamento de prácticas, Acuerdo 006 de 2007 (IUCMA, 2007).

En esta normativa institucional se plantean las características de los actores de las prácticas y se especifican sus responsabilidades en el proceso formativo de los estudiantes, los momentos de la práctica, la evaluación y el seguimiento, además de los deberes, los derechos y las responsabilidades de los estudiantes con la agencia de práctica y con la universidad.

De manera particular, las prácticas del programa Planeación y Desarrollo Social tienen como referente un documento de lineamientos de la práctica (IUCMA, 2009). Este establece los componentes administrativo y académico como constitutivos de la práctica, y describe responsabilidades, roles y procedimientos específicos, que en su conjunto suponen interacciones que inciden en la configuración de la práctica formativa.

Por su parte, el *contexto institucional* está definido por la agencia donde se ubica el estudiante para la realización de su práctica. Hace referencia a la estructura organizativa y programática y a los temas que trabaja.

## **Contexto sociopolítico y sus tensiones**

Señala Marco Raúl Mejía Jiménez:

En la década de los noventa se elaboraron documentos muy bellos sobre la necesidad de que la universidad incorporara una plataforma para construir una nueva estructura y definir un nuevo horizonte que hiciera posible una universidad pública para estos tiempos de globalización, entendida como un bien público (La Habana, 1998). No obstante, en los primeros años del nuevo milenio, el tono y las conclusiones de las reuniones mundiales de universidades (París y Bolonia) han dado un viraje radical, que busca redefinir la universidad: «universidad pragmática», «universidad útil» y «universidad flexible» (2013, p. 73).

La cita anterior da la apertura para plantear la reflexión sobre la universidad como un escenario que históricamente se ha orientado por principios sociales y políticos, que afirman su

función en la construcción social, y donde también se evidencian las consecuencias, tensiones y profundas contradicciones que ha traído consigo la implementación del sistema capitalista, de la mano con los procesos de globalización, que inciden en la educación, definiendo intereses, opciones ético-políticas y prácticas.

Hablar del «capitalismo globalizado» es un tema de gran magnitud, y si bien en este texto no se desarrolla esta discusión, es necesario señalar que los efectos de su implementación se evidencian en todos los escenarios de la vida, donde se imponen valores y principios basados en la libertad, muchas veces en detrimento de la igualdad, de la justicia social y de la inclusión. Estos efectos han sido voraces; la guerra ha sido un arma para la materialización del sistema y la exclusión su principal expresión, demostrando con esto que la acción del capitalismo ha traído consigo, entre otras tantas consecuencias, notables incrementos en los índices de pobreza y desigualdad social. Por ejemplo, en 2015, el 1 % de la población mundial concentraba en sus manos casi la mitad de la riqueza poseída por el conjunto de las familias del planeta (Credit Suisse, 2015), lo cual deja millones de personas al margen de la garantía de derechos como educación, salud, recreación y el disfrute de un medio ambiente sano.

En el mundo del trabajo se han marcado profundos cambios, en los cuales se visibilizan situaciones como: flexibilización laboral, sobrecargas laborales, eficiencia y eficacia, productividad y competitividad, mayor tecnificación de los procesos y de las profesiones. En este contexto, los sujetos son cada vez más autómatas en la realización de sus actividades, lo cual va en deterioro de la capacidad reflexiva, organizativa, creativa y, en especial, de un sujeto con posibilidad de incidencia política en la sociedad.

Al respecto, señala Ghiso:

En nuestros países y ciudades, en nuestros campos y comunidades rurales notamos el deterioro de la calidad de vida, el desempleo, la informalización de las fuentes de trabajo, esto se une al deterioro de las ofertas de servicios públicos de salud, vivienda, educación y saneamiento ambiental. Este estado de cosas sólo puede ser mantenido por mecanismos de represión, control social y de restricciones en la información y participación; silenciando lo diferente y encubriendo la desigualdad social (2014, p. 6).

La educación no ha estado al margen de dichos efectos. Concretamente, en la universidad tienen presencia fenómenos como políticas de privatización, desfinanciación y desregulación, orientando el accionar de esta institución hacia las lógicas del mercado, lo que trae consigo procesos formativos con prevalencia en asuntos técnicos, pragmáticos y de utilidad para los intereses económicos. Lo anterior entra en tensión con esa otra opción de universidad, «la universidad crítica», autónoma e incluyente, aquella del ideario de Córdoba, que ha sido la bandera de muchos procesos de incidencia política y social, y que ha tenido como uno de sus principales propósitos construir conocimiento para generar transformaciones desde las demandas de los contextos sociales. Así, claramente se manifiestan dos opciones de entender la sociedad y, por ende, a la universidad.

Para Mejía:

Estas profundas transformaciones han sido asaltadas por una visión de la educación, el currículo, la pedagogía y la universidad de corte norteamericano, proveniente del mundo de los negocios, que pone a la educación únicamente al servicio de la reestructuración productiva, centrándola en estándares y competencias que llevan a su homogeneización y llevándola a laberintos de privatización y de servicios (2013, p. 79).

Así las cosas, las formas de organización del trabajo, su medición y evaluación se han trasladado de los procesos productivos a los escenarios académicos y sociales, donde se establecen estándares e indicadores con los que se busca poner las dinámicas complejas de la sociedad y la universidad en los términos y en el lenguaje propio del modelo neoliberal, clara expresión del capitalismo.

Una de las consecuencias de este traslado es el debilitamiento de los procesos de investigación y reflexión académica, los cuales cada vez más se reemplazan por las investigaciones técnicas y tecnológicas que se requieren para movilizar los procesos productivos y los intereses de acreditación institucional, como una exigencia más del modelo económico.

En este sentido, Santos (2015) señala que, en el proceso de mercantilización de la universidad, esta atraviesa por dos niveles: uno referido a la necesidad de generar ingresos propios para hacerle frente a la crisis financiera, y el otro alusivo a la transformación de la universidad como empresa. Al respecto, el mismo autor afirma:

Trasformando la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado sino que produce en sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes (Santos, 2015, p. 28).

Dado el escenario social, político y económico, cargado de profundas desigualdades sociales y latentes demandas científico-tecnológicas, propias de las lógicas de producción del capitalismo que también han permeado a la universidad, esta debe ejercer un rol activo en la construcción de la realidad, debido a su responsabilidad con la generación y la circulación de un conocimiento que ayude a comprender los grandes problemas sociales y, en correspondencia, contribuya a identificar rutas de actuación tendientes a su transformación.

La universidad, como parte de la sociedad, no puede estar de espaldas a la realidad, y en especial no puede estar de espaldas a los avances tecnológicos y científicos que, por antonomasia, deben ser producto de su quehacer.

En la actualidad, se hace necesaria la presencia de una universidad que, mediante una lectura crítica y propositiva del contexto, haga resistencia a la mercantilización del conocimiento y permita preservar la función social del mismo, un conocimiento con rigor científico-tecnológico, al servicio de la sociedad, como señala Villegas:

[...] la Universidad está llamada a mostrar su fortaleza en la perspectiva ética de la búsqueda del bien colectivo sobre el particular; y sobre todo en la construcción de nuevos modelos para el mejoramiento de las condiciones de vida (2006, p. 104).

Este desafío precisa la confluencia de múltiples actores, miradas, saberes, recursos y potencialidades. En esta intersección es preciso entender la función sustantiva de la extensión universitaria, en la cual la universidad reconoce como portadores de conocimiento a los demás actores sociales y, por tanto, genera condiciones para la realización de iniciativas convergentes. Para el caso del presente texto, en clave de esta idea de la extensión universitaria, las prácticas formativas de los estudiantes constituyen una posibilidad concreta para el encuentro de actores.

De este modo se plantea, entonces, una noción de la *práctica formativa* entendida como proceso académico que se desarrolla en un escenario conflictivo, en el marco de las tensiones que se derivan de la interacción entre la universidad —la cual, a través de sus programas de formación, materializa sus apuestas ético-políticas, formativas, sociales y económicas para situarse en el medio—, el mundo laboral —representado por las agencias de práctica, las que desde su quehacer pueden apostarle al modelo económico o hacerle resistencia— y la realidad social —que, dada su complejidad y la presencia de desequilibrios sociales, plantea retos tanto a la universidad como a las agencias de práctica—.

Así las cosas, los procesos de práctica formativa de los estudiantes permiten un encuentro entre actores y sus intereses: el docente, quien en nombre de la universidad, acompaña la formación del estudiante en el proceso de práctica formativa, teniendo como referente la propuesta curricular del programa; los estudiantes, quienes están motivados por el deseo de aprender; la aspiración de reconocimiento social, la necesidad de generar ingresos económicos o la esperanza de una posterior vinculación laboral; y el asesor institucional, quien procura el cumplimiento de los objetivos organizacionales y, desde allí, facilita la incorporación del estudiante para el desarrollo de su práctica, buscando que este contribuya al logro de dichos objetivos.

Ahora bien, los elementos antes mencionados, tan diversos y, por tanto, no siempre coincidentes entre sí, sumados al entorno social, político y económico en el cual se inscribe la agencia de práctica, ponen de manifiesto la complejidad de la práctica formativa, como ejercicio académico que persigue unos objetivos de aprendizaje en un contexto institucional y sociopolítico específico, al tiempo que hace aportes a la agencia de práctica y posibilita a la universidad el fortalecimiento de los procesos curriculares, desde las lecturas y reflexiones que los estudiantes hacen, frente a su formación y a la realidad misma.

Así, por ejemplo, si bien entre la universidad y la agencia de práctica se establecen acuerdos al inicio del semestre en torno a las intencionalidades de la práctica y, por tanto, la ubicación y las responsabilidades del practicante, dadas las dinámicas de la organización, los intereses y la naturaleza de las acciones que realiza el estudiante, dichos acuerdos pueden tener variaciones en el acontecer cotidiano, lo que ocasiona una tensión entre las directrices y los productos que

debe cumplir el estudiante en práctica con su proceso académico, y las necesidades o exigencias de las agencias de práctica.

[...] yo, por ejemplo, sentía un conflicto muy fuerte en términos a las exigencias que nos hacían en la Facultad, porque eso le demandaba tiempo a la gerente; eso le demandaba revisar documentos [...] por ejemplo, yo le decía: «yo tengo que hacer un proyecto de intervención», y ella me decía: «¿y eso para qué?» [...]. Eso depende mucho del practicante negociarlo, porque a veces el practicante termina haciendo un montón de cosas para la empresa y se olvida de sus compromisos académicos; entonces, termina usted un día antes haciendo un montón de cosas para poder presentar y cumplir; que es muy cotidiano que pase [...] sacar una cita con la asesora era complicado, las reuniones duraban muy poco, no hubo un ejercicio de retroalimentación muy fuerte (Comunicación personal, Participante PI, Medellín, 15 de septiembre de 2016).

De ahí que las tensiones que se presentan requieren, de la academia, el reconocimiento y la mirada crítica, para acompañar el proceso de práctica formativa de los estudiantes, teniendo en cuenta los múltiples intereses que allí se ponen en juego, preservando en todo momento el papel formativo de la práctica.

Hay que mencionar también, como uno de los efectos de la implementación del modelo económico, la presencia de condiciones de flexibilización laboral en las agencias de práctica, lo que ha llevado a la necesidad, de algunas de ellas, de vincular practicantes que cubran cargos para los cuales no se realiza la contratación de un profesional. Esto contrasta con la necesidad de la universidad de encontrar campos de práctica pertinentes para los estudiantes. Esta situación pone en evidencia que, en ocasiones, el proceso formativo del estudiante puede no tener un lugar de prelación para la agencia, generando conflictos y tensiones entre la universidad, la agencia y los estudiantes. Al respecto, uno de los estudiantes entrevistados aduce:

Las empresas buscan definitivamente mano de obra barata; ellos [sic] quieren, con poco presupuesto, solucionar un déficit que tienen en puestos [...] unas plazas, que tienen laborales, las quieren tapar con practicantes, y eso no tiene nada de malo; pero se les olvida que la práctica es un ejercicio académico, y a la universidad, obviamente por su naturaleza, se le olvidan esos intereses de la empresa [...] no es que se le olvide, porque lo tiene presente, pero no lo puede tramitar, por su necesidad de tener unas plazas habilitadas para sus practicantes (Comunicación personal, Participante PI, Medellín, 15 de septiembre de 2016).

Así mismo, los ritmos acelerados y los actuales requerimientos de eficiencia de las organizaciones pueden ser propicios para ubicar al practicante en el mundo laboral, circunstancia que si bien logra representar para este una posibilidad de aprender a sortear ciertas situaciones de la vida profesional, también constituye un potencial riesgo para el logro de los objetivos de aprendizaje de la práctica formativa, toda vez que, además de asumir las responsabilidades que le son propias a su rol de estudiante, en ocasiones el practicante se ve abocado a dar respuesta a exigencias de la agencia, cuya complejidad y celeridad supera las competencias de un profesional en formación o practicante.



De manera que, además de no permitir el aprovechamiento del potencial formativo que asiste a las experiencias, la presencia de las anteriores condiciones en los procesos de práctica genera preocupación en los estudiantes, dado el volumen de compromisos que deben asumir, y el concomitante riesgo de dar prelación a unos sobre otros, con las consecuencias que ello acarrea en su aprendizaje cuando la fuerza está orientada hacia asuntos que no son propios de la práctica formativa. Al respecto, un estudiante relata:

[...] se empiezan a tomar decisiones de recortar personal, de pasar de contratos vinculados a tiempo completo, a medio tiempo; entonces, en medio de esa acomodación y de ese movimiento, [...] empiezan a recaer en mí unas responsabilidades que no eran propias de mi rol [...] entonces, se me estaba abriendo un lugar muy propio de mi perfil profesional, pero que me recargaba en responsabilidades; entonces, ahí yo sentía que crecí mucho profesionalmente, que le aporté mucho a la institución, pero que también me estaba desgastando [...] se supone que el lugar de práctica es un lugar donde tú puedes hacer, pero puedes reflexionar sobre la marcha; entonces, yo siento que yo muchas cosas no las pude reflexionar, porque yo era como cumpla con las tareas de la universidad, cumpla las tareas de la institución y resuelva esto como pueda (Comunicación personal, Participante P1, Medellín, 20 de septiembre de 2016).

De este modo, la investigación permitió evidenciar, en los procesos de práctica, características referidas a lo que Schön (1998) denominó «racionalidad técnica», en la cual se da mayor importancia «al hacer» que a «reflexionar para hacer» o «reflexionar sobre el hacer».

Ante este hallazgo, es preciso recordar la condición *sine qua non* que tiene la reflexión en la configuración de la práctica formativa, dado que permite al estudiante crear conciencia de su actuar en un contexto específico, para comprender cómo lo hace y por qué lo hace. Ello le facilita incorporar, a sus estructuras cognitivas, aquellos conceptos, herramientas y alternativas de solución implementadas en el desarrollo de su ejercicio.

Como se señaló en el Capítulo 3, más que haciendo, el estudiante aprende mediante la reflexión sobre lo que hace. Ello es inherente a un actuar que persigue unos objetivos de aprendizaje, debido a estar anclado a la academia, no al mundo del trabajo.

De ahí que los ejercicios de práctica deban estar guiados por la pregunta: ¿qué debe aprender el estudiante según su área de formación? Y, subsidiariamente, el interrogante en torno a: ¿qué ha de llevar a cabo el estudiante en la agencia, que le propicie aquello que debe aprender?

Al respecto, valga anotar que autores como Latorre y Blanco (2011), para referirse a las prácticas, hacen alusión al concepto de *formación práctica*, denotando que se trata de un ejercicio académico que tiene lugar en un escenario externo a la universidad, con lo cual, entre otros, se busca mantener la prioridad en el aprendizaje del estudiante.

De este modo, por los actores que allí convergen, las posibilidades de aprendizaje colaborativo que brindan y los diálogos horizontales entre universidad y entorno que facilitan, las prácticas formativas están atravesadas por múltiples tensiones. Esto no les resta el potencial que tienen para que la universidad, a través de sus programas de formación, se vincule proactivamente a la transformación de la realidad.

Acerca de las reflexiones de los estudiantes en torno al contexto sociopolítico, es preciso anotar que salvo una experiencia que refiere, en el proyecto de intervención, algunos datos estadísticos y establece ciertas diferencias entre las condiciones de vida de zonas urbanas y rurales de las subregiones del departamento de Antioquia como marco de su práctica, en las demás experiencias no aparecen reflexiones en torno a las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales propias del contexto sociopolítico y que, de manera directa o indirecta, inciden en los procesos de práctica formativa y su configuración. Lo anterior se evidencia tanto en aquellos casos donde el estudiante se vincula a propuestas de intervención para hacer incidencia en contextos sociales específicos, como en las experiencias de seguimiento y evaluación de diferentes tipos de iniciativas, cuya finalidad es justamente medir transformaciones en situaciones sociales. Dichas situaciones, como unidad de análisis para el ejercicio evaluativo, brindan un horizonte de sentido que determina lo técnico-instrumental y, por tanto, debería constituirse también en objeto de estudio. Ghiso señala que «la práctica formativa se configura en los ámbitos local, regional, nacional y global». Estos ámbitos, para el autor, están «caracterizados por tensiones, exigencias, normas, problemáticas y desafíos, que permiten leer la pertinencia o no de las prácticas» (2005, p. 88).

Por otro lado, se encontró que, en algunas experiencias, los estudiantes reconocen ciertas características y condiciones del sector donde se ubica la agencia; no obstante, no aparecen reflexiones desde el reconocimiento de los fenómenos sociales como problemáticos, multidimensionales y cambiantes, vistos desde el saber específico que les brinda la formación académica, la cual precisamente otorga unos elementos teóricos, epistémicos y políticos para la comprensión de lo social en perspectiva del desarrollo, su planeación y gestión. En contraste, para algunos practicantes, las dinámicas del contexto son identificadas en clave de las afectaciones que puedan tener para la agencia misma y su gestión, lo cual dio origen al concepto de *prácticas institucionalizadas*, que se desarrolla más adelante en el apartado concerniente al contexto institucional de la configuración de la práctica formativa.

Queda como reflexiones analizar el tema de la educación en el departamento [de Antioquia] y cómo este ha afectado los procesos y la implementación de los Programas de la Fundación. En gran medida, es un tema de estructura del Estado colombiano, donde existe un juego entre la cobertura vs. calidad de la educación, y que de cierta forma no le da el valor a los programas que maneja la Fundación (Comunicación personal, Participante P6, Medellín, 14 de septiembre de 2016).

En síntesis, las experiencias se configuran más desde lecturas del contexto institucional, que a partir de análisis del contexto sociopolítico, lo que llama la atención por el potencial de la práctica formativa, que puede desarrollarse en los intersticios de la agencia de práctica y el contexto social y político donde esta actúa. Para el practicante de Planeación y Desarrollo Social, este es un terreno proclive a las preguntas en torno a las concepciones de desarrollo y sus escenarios posibles, la articulación de actores y la gestión de diversos recursos tendientes a tal fin. Este es, por excelencia, un escenario para que, desde su formación, el estudiante en práctica pueda leer, comprender y problematizar los fenómenos de la realidad donde la agencia de práctica se ubica y sobre los cuales trata de incidir con su quehacer. Tales

reflexiones tienen lugar desde la agencia, al tiempo que alimentan la práctica misma y los escenarios de discusión académica planteados desde la Universidad. Aquí estriba una prolífica posibilidad para el aprendizaje, desde la configuración de la práctica formativa, que permita al estudiante ampliar su mirada y entender su quehacer en un contexto de interacciones del mundo institucional de la agencia de práctica con su entorno.

Este hallazgo puede ser objeto de análisis curricular por parte de la comunidad académica, dado que el documento maestro del programa Planeación y Desarrollo Social plantea la «Capacidad reflexiva en torno a problemáticas contemporáneas de orden local, nacional o internacional» (IUCMA, 2015, p. 31) como una de las competencias del saber conocer-hacer que se busca desarrollar en los estudiantes mediante el proceso formativo. En tal sentido, el desarrollo de esta competencia está intencionado desde diferentes cursos del plan de estudios y, por tanto, también lo debe estar desde la práctica.

Lo anterior, dado que el programa de formación en Planeación y Desarrollo Social tiene su fundamentación epistemológica, teórica y metodológica en las ciencias sociales, y que, en la actualidad, estas ciencias hacen frente al desafío de generar marcos teóricos para la comprensión de fenómenos sociales complejos, con características de «no-linealidad, emergencia, autoorganización, equilibrios dinámicos y comportamientos aperiódicos» (Maldonado, 2009, p. 147). De esta manera, la práctica formativa, como componente de este programa, no podría dimensionarse por fuera de dichos desafíos, es decir, en sí misma debe configurarse como una posibilidad para que el estudiante se vincule comprensivamente a la realidad social, desde una visión integral que reconoce dinámicas, tensiones, potencialidades, problemáticas, actores e interacciones en perspectiva del desarrollo social, y su planeación, como objeto de conocimiento de la disciplina en construcción y, en consecuencia, referente preponderante del trasegar del estudiante en su práctica formativa.

De este modo, reconocer, reflexionar y comprender el contexto sociopolítico de la práctica permitirá a los estudiantes anclar el quehacer a los temas del desarrollo, para dotar de sentido la práctica formativa y posibilitar la reflexión en torno a la pertinencia disciplinar de la misma.

### **Contexto académico-administrativo**

De acuerdo con la normatividad en materia de educación superior en Colombia, estipulada en la Ley 30 de 1992, «por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior», las instituciones universitarias tienen autonomía para definir y organizar las labores formativas, académicas, científicas, culturales y de extensión (Colombia, Congreso de la República, 1992).

En ese sentido, el Acuerdo 006 de la IUCMA (2007) plantea el reglamento institucional de práctica profesional como principal instrumento normativo en la materia. En este reglamento, la *práctica profesional*:

Constituye el primer contacto del estudiante con el mundo laboral, permitiéndole constatar sus competencias con las exigencias del medio. Igualmente, para la unidad académica que diseña y administra

el currículo, se convierte en una estrategia para la permanente evaluación y ajuste del mismo, de tal manera que pueda garantizarse la pertinencia académica y social requerida.

Del mismo modo, se concibe la práctica profesional como el espacio que promueve y fortalece dinámicas reflexivas, críticas y propositivas, que trascienden lo meramente técnico y reivindican el campo de lo profesional, como ejercicio proyectado a formar personas con competencias para pensar, resolver problemas y transformar realidades desde su propio proceso de formación y mediante el reconocimiento de las demás disciplinas (IUCMA, 2007, pp. 2-3).

En esta normativa institucional se plantean las características de los actores de las prácticas, especificando sus responsabilidades en el proceso formativo de los estudiantes, los momentos de la práctica, la evaluación y el seguimiento; además de los deberes, los derechos y las responsabilidades de los estudiantes, tanto con la agencia de práctica como con la institución.

En el caso particular de la Facultad de Ciencias Sociales, en el año 2009 se construyeron los lineamientos sobre la práctica en el programa Planeación y Desarrollo Social (IUCMA, 2009). En este documento se establecen, como elementos constitutivos de la coordinación de prácticas, tanto lo académico como lo administrativo, y se describen responsabilidades, roles y procedimientos específicos, que en su conjunto representan las condiciones para el óptimo desarrollo de la práctica profesional. Lo *académico* hace referencia a todas las acciones de acompañamiento a los estudiantes en sus procesos de práctica y lo *administrativo* agrupa las concertaciones con las agencias de práctica y la formalización de las prácticas a través de diferentes instrumentos jurídico-administrativos, como los convenios o contratos de aprendizaje (IUCMA, 2009).

Para la definición de la práctica profesional, dichos lineamientos tienen en cuenta los planteamientos del reglamento de prácticas y amplían su comprensión de la siguiente forma:

La práctica se considera como un proceso a través del cual los estudiantes, [sic] logran construir mediaciones entre la fundamentación sobre la cual se cimienta el saber disciplinar; y los escenarios institucionales y sociales donde se ubican para el desarrollo de la práctica. Dichas mediaciones hacen referencia a un actuar fundamentado y reflexivo, intencionado hacia el logro de unos objetivos propuestos desde el perfil profesional, los intereses de los estudiantes, y las dinámicas y prioridades de la agencia de práctica (IUCMA, 2009).

Igualmente, el texto señala que la práctica debe privilegiar la reflexividad por encima de ejercicios de comprobación de teorías y del cumplimiento de funciones por parte de los estudiantes en las agencias, y anota que dicha práctica brinda la posibilidad de resignificar lo aprendido cuando ello se pone en diálogo con el entorno (IUCMA, 2009).

Continuando con la descripción de la práctica formativa en el programa Planeación y Desarrollo Social, a continuación se muestran criterios con los que está orientado dicho proceso.

En relación con su ubicación en el plan de estudios, la práctica se desarrolla en dos cursos diferentes, los cuales se encuentran en los niveles 9.º y 10.º. En el 7.º nivel del plan figura el curso de «Prepráctica». Este último cobra importancia como momento de preparación y reflexión disciplinar previo a la práctica. Así las cosas, el Proyecto Educativo del Programa Planeación y Desarrollo Social (IUCMA, 2014), en correspondencia con la visión curricular;

contempla, para la práctica, unos objetivos generales y unos objetivos específicos, asociados estos a cada uno de los dos niveles de la práctica que se encuentran en el plan de estudios (9.º y 10.º).

Dentro de los objetivos generales plantea, entre otros, «desarrollar habilidades profesionales relacionadas con capacidad de análisis, juicio, negociación y concertación en los procesos de planeación del desarrollo» (IUCMA, 2014, p. 17). Respecto a los objetivos específicos, el Proyecto Educativo define, para el primer nivel de práctica, que los estudiantes deben avanzar en la comprensión, contextualización y fundamentación de su proceso de práctica, y también dimensionar los procesos y contextos (sociales, culturales, políticos, económicos, institucionales, normativos) en los cuales se insertan como practicantes, como punto de referencia para la construcción de su proceso de intervención.

Así mismo, para el segundo nivel de la práctica, el documento en referencia señala que:

El estudiante potencializa su experiencia anterior; lo cual le permite incorporarse con mayor seguridad y argumentación a los equipos de trabajo de la agencia de práctica; realiza la definición, contextualización y argumentación de su proceso de práctica con mayor fluidez y rigurosidad académica, es más propositivo y tiene mayor capacidad de concretar su intervención desde el perfil profesional (IUCMA, 2014, p. 18).

Para el desarrollo de la práctica, el estudiante debe haber cursado y aprobado todos los cursos contemplados en el plan de estudios. Cada unidad académica o facultad tiene la autonomía para asignar un código o nominación a los planes de estudio de los programas de formación que administra. Todas las experiencias estudiadas se ubican en el Plan de Estudios con el código 2409.

En este plan, de manera simultánea a la realización de la práctica, los estudiantes de Planeación y Desarrollo Social deben adelantar su proceso de trabajo de grado.

Esta situación cambia con la actualización curricular, que deriva en la renovación del registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional en el año 2015. Producto de ello surge el plan con el código 2415.

Como se puede visualizar desde las directrices de la IUCMA, la práctica formativa implica un proceso de reflexión e interacción con contextos donde el estudiante se pone en escena con sus saberes, con el objetivo de configurar su experiencia de práctica, en un escenario complejo que requiere ser comprendido para fortalecer la formación y la actuación profesional.

Finalmente, es preciso señalar que el análisis de las experiencias de los estudiantes evidenció que los procesos de práctica formativa se desarrollan en consonancia con la normatividad de la IUCMA y el documento de lineamientos en la materia. Ello puede verse en la estructura y los contenidos de los proyectos de intervención elaborados por los estudiantes, y también en el reconocimiento que estos tienen de la dinámica del seminario de práctica y del rol de las docentes acompañantes de sus procesos.

## Los actores del proceso de práctica

Los actores que inciden en las prácticas formativas, es decir, estudiantes, docentes, asesores institucionales y las mismas agencias de práctica, están inmersos en un flujograma de intercambios que confluyen alrededor del objeto de la práctica, posibilitando la configuración del proceso. A continuación se describen las principales características de dichos actores.

*Los estudiantes en proceso de práctica.* Los practicantes eran estudiantes del 9.º y 10.º semestre del programa Planeación y Desarrollo Social de la IUCMA, en el periodo 2013-2015. Su proceso de práctica estaba orientado por un interés académico, expresado este en unos objetivos. Estos son definidos por la Facultad de Ciencias Sociales y se muestran en el presente capítulo, en el apartado anterior de “Contexto académico-administrativo”.

En la práctica formativa, el estudiante establece interacciones con un contexto determinado, donde se desarrollan relaciones teórico-prácticas, ético-políticas e interdisciplinarias, a partir de las cuales se fortalece la formación disciplinar.

La práctica es un momento deseado y temido. Al iniciar la experiencia, los estudiantes pueden vivir sentimientos de curiosidad, ansiedad y temor por enfrentar algo para lo cual se han venido preparando durante mucho tiempo. La práctica viene con una suerte de promesa de lo que finalmente caracteriza la actuación profesional.

La comunidad, las organizaciones, el mundo de lo público y la ruralidad son escenarios a los cuales se deben enfrentar los estudiantes en su práctica. Allí, la institución universitaria espera puedan desenvolverse de forma coherente con su proceso de formación, posibilitando intervenciones de acuerdo con el contexto, la población focalizada y los objetivos planteados.

Si bien, en el proceso formativo, el acercamiento a las comunidades se realiza por medio de ejercicios direccionados por diferentes materias o cursos, el momento de la práctica, como elemento constitutivo del currículo, es decir, como etapa de la formación que aporta al perfil profesional desde unos objetivos de aprendizaje que guardan relación con la propuesta formativa en conjunto, permite la inmersión en dinámicas sociales e institucionales que brindan al estudiante la posibilidad de enriquecer su formación desde los diálogos que establece con otras disciplinas y con las dinámicas del mundo del trabajo.

Los estudiantes llegan al proceso de práctica con un cúmulo de fundamentos, principios, teorías y estrategias que, puestos en diálogo entre sí, con otros actores y con el contexto mismo, configuran su actuación profesional. Además, portan consigo las trayectorias y experiencias previas que han obtenido no solo a lo largo de su formación profesional, sino en su recorrido vital.

En algunos casos, los estudiantes llegan con una construcción empírica de su experiencia social, comunitaria y política, la cual se combina y enriquece en su proceso académico, dándole un sentido distinto a la práctica o quizá poniendo en ella otras búsquedas.

La experiencia previa del estudiante en los procesos sociales posibilita herramientas para la acción, evidenciando cómo los saberes anteriores se articulan con los saberes académicos y se ponen en escena en el desarrollo de la práctica formativa.

Así las cosas, con vivencias anteriores en procesos sociales, o sin ellas, cada estudiante vive su experiencia de práctica; sus saberes previos, intereses y motivaciones inciden en la configuración de la práctica formativa. A continuación se refieren las motivaciones que movilizaron a los estudiantes para llevar a cabo la configuración.

*Motivaciones de los estudiantes.* El término «motivación» tiene su etimología en la palabra latina *movere*, que significa «moverse», «poner en movimiento». Desde la psicología, las motivaciones constituyen impulsos (de origen interno o externo), que incentivan en las personas el deseo de hacer algo. Para los conductistas, la fuerza de los impulsos radica en castigos, recompensas e incentivos; los humanistas afirman que la potencia reside en la persona, sus necesidades de libertad y autodeterminación; por su parte, los cognitivistas señalan que las actuaciones están determinadas por la búsqueda de sentidos y la satisfacción personal (Barriga y Hernández, 2002).

Dado el carácter comprensivo de la investigación, más que analizar si las motivaciones de los estudiantes para el desarrollo de sus procesos se inscriben en alguno de los enfoques antes referidos, interesa reconocer cuáles son dichas motivaciones y el lugar que ocupan al momento de configurar la práctica formativa.

De este modo, en las experiencias fue posible evidenciar, en los practicantes, interés por asumir nuevos retos y construir aprendizajes; deseo de vincularse a procesos nunca antes explorados, como aquellos desarrollados en escenarios rurales; la inclinación por profundizar en temáticas específicas de la formación; conocer el funcionamiento interno de las instituciones; preservar el buen nombre del pregrado; resignificar experiencias empíricas previas; generar ingresos económicos; la posibilidad para fortalecer el perfil profesional para encontrar un escenario laboral que les brinde aprendizajes y experiencia, o una potencial estabilidad en su futuro profesional. También algunos estudiantes se movilizaron por afinidades sociales y políticas con la agencia de práctica.

Así, por ejemplo, algunos estudiantes manifestaron:

Lo primero es mi interés en ciertas materias de gestión territorial; también en derecho administrativo, y en el tema de proyectos, tanto gerencia de proyectos y formulación de proyectos, que fueron para mí un eje motivacional que siempre lo demostré y siempre dije: en el campo territorial, esto es, esto es lo mío (Comunicación personal, Participante P2, septiembre de 2016).

Quería, desde el quehacer profesional, poder explorar otras posibilidades... salir de lo urbano, porque tenía mucha experiencia en lo urbano y había una pregunta como profesional por el quehacer en lo rural (Comunicación personal, Participante P1, agosto de 2016).

Mi primer interés para hacerlo allí es porque tengo, pues, como una experiencia en, desde el trabajo social, en mi vida, pues como social y comunitaria, trabajo con jóvenes; entonces, quería aportar en esta institución desde mi lugar como profesional en Planeación y Desarrollo Social (Comunicación personal, Participante P5, Medellín, 20 de septiembre de 2016).

Si bien son diversas las motivaciones que acompañaron a los practicantes, se puede identificar la preponderancia de aquellas que buscan la construcción de aprendizajes en la práctica, las cuales se hicieron visibles en las entrevistas, las bitácoras y los grupos focales desarrollados con los estudiantes, y también fueron reconocidas por ellos como factor determinante e impulsor de los procesos, toda vez que influyeron en la elección de las agencias y en la construcción de los sentidos de la práctica.

No obstante lo anterior, dichas motivaciones no fueron explícitas en los informes escritos o en otros productos analizados en el marco de la investigación, los cuales en su estructura se ajustaban a criterios definidos por la IUCMA en el documento de lineamientos de las prácticas del programa Planeación y Desarrollo Social (IUCMA, 2009) para su elaboración, tales como la descripción de la agencia, los objetivos de la práctica, el cronograma de actividades, los indicadores, el presupuesto, etc.

Esta posible «distancia» entre los intereses movilizados de los estudiantes y las características de los requerimientos académicos de la IUCMA permite advertir el potencial que puede emerger en la confluencia entre ellos, toda vez que la práctica, por antonomasia, busca facilitar en el estudiante el logro de unos objetivos de aprendizaje, los cuales, guardando relación con la propuesta curricular del programa, podrán ser enriquecidos con las motivaciones de los practicantes, situadas estas también en el plano formativo.

Esta intersección puede constituirse en punto de partida para la práctica misma y, en consecuencia, en referente para perfilar las acciones de acompañamiento y evaluación a los estudiantes, pues aunque la práctica formativa como ejercicio académico es el mismo para todos los practicantes, la configuración de esta supone un proceso de construcción particular desde sus inicios. Es, de esta forma, una oportunidad para que el estudiante se reconozca a sí mismo desde una actuación reflexiva que se adscribe en un campo de conocimiento específico, a partir de la cual puede establecer diálogos con otros saberes y con el contexto social e institucional donde se inscribe su práctica. «Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear 'en' y durante el caminar» (Morin, 1999, p. 16).

*El rol del asesor institucional.* Este es un profesional de la agencia de práctica que, por su formación académica y el rol que desempeña en la organización, tiene la tarea de acompañar, orientar y evaluar al estudiante. Esta responsabilidad la comparte con el docente de práctica, quien bajo criterios académicos y curriculares desempeña la misma labor en representación de la universidad.

En las experiencias analizadas se identificó que, en los casos en los que se generaron relaciones empáticas entre los estudiantes y sus respectivos asesores, estos últimos constituyeron un referente importante en la formación del practicante, propiciando interacciones caracterizadas por el acompañamiento, la autonomía y la solidaridad:

[...] entre los dos acordamos poder favorecer y potenciar las cosas que a mí me gustaban, lo que yo sabía hacer, para que la práctica en realidad sí fuera un aprendizaje significativo (Taller Diagrama de Venn, Participante P4, Medellín, 29 de agosto de 2016).



En otros casos, se pudo evidenciar que hubo dificultad para concretar una relación de compromiso de los asesores con el proceso de los estudiantes, situaciones en las que los practicantes expresaron una sensación de soledad, al no encontrar referentes que interactuaran de forma cercana con su proceso formativo: «yo no tuve como un acompañamiento; entonces, yo a veces sentía que tenía tanta autonomía y tanta libertad que yo me sentía... bueno... ¿para dónde voy?» (Comunicación personal, Participante P5, Medellín, 20 de septiembre de 2016).

Derivado de esto, en ocasiones, quien realiza el acompañamiento al estudiante desde el diálogo de saberes en la agencia de práctica es un actor diferente al asesor. Aquel, bajo diferentes figuras contractuales, está vinculado a dicha organización y, por su trayectoria profesional y cercanía con el proceso del estudiante, constituye para este un apoyo para la acción y la toma de decisiones en la cotidianidad de la práctica.

En contraste con lo anterior, las experiencias analizadas permitieron identificar que algunos asesores institucionales ejercen su rol más desde la lógica de jefes, que como acompañantes en el proceso formativo del estudiante, debido a lo cual plantean al practicante el cumplimiento de productos y responsabilidades, cuya complejidad, en la mayoría de los casos, inhibe el carácter reflexivo de la práctica formativa:

[...] hubo un momento en el que yo hablé con una docente y me dijo [...] «tenemos que hablarlo, porque es que las funciones que tú tienes, la manera en la que estás generando los documentos, todo eso es de un profesional; tú tendrías que tener un asesor que te acompañe, te corrija y te retroalimente. ¿Te han retroalimentado?». Le contesté que no, mis retroalimentaciones son: «El proyecto fue o no fue aceptado por el alcalde, salió licitación pública o no salió». Entonces, yo estaba sola, sentí que me faltó como ese apoyo (Comunicación personal, Participante P6, Medellín, 14 de septiembre de 2016).

Ahora, si bien, por delegación de la universidad, el asesor institucional tiene un lugar en el proceso formativo del estudiante (como interlocutor y acompañante en el momento de la práctica), las múltiples responsabilidades laborales que este tiene en el día a día le pueden restar condiciones para cumplir esta labor, en especial por las demandas que implica un ejercicio de aprendizaje atravesado por las tensiones de la práctica señaladas al inicio del presente capítulo. Ante esto, el estudiante puede verse en la necesidad de acudir a su proactividad y autoexigencia, para sortear las situaciones y dar cumplimiento a las exigencias de la universidad y de la agencia.

Pese a las dificultades que puedan presentarse en la relación entre asesor y estudiante, es preciso anotar la fecundidad para el aprendizaje que reside en dicha confluencia, dado que, por medio de un ejercicio de diálogo reflexivo, el estudiante puede problematizar y comprender la realidad desde los elementos de fundamentación disciplinar, al tiempo que estos últimos son resignificados y enriquecidos desde la experiencia. De ahí la importancia que tiene, para el aprendizaje del estudiante en práctica, el acompañamiento por parte del asesor institucional y del docente, pues cada uno de ellos, desde su respectivo lugar, puede propiciar dicha reflexividad, como médula potenciadora para la configuración de la práctica formativa.

No obstante, las lógicas de las agencias de práctica muchas veces limitan la actividad reflexiva, haciendo que, en ocasiones, el acompañamiento al estudiante no logre desarrollarse teniendo en cuenta sus necesidades de aprendizaje y las situaciones sociales que albergan el proceso de práctica. En estos casos, la prioridad está en los requerimientos de las organizaciones, sus coyunturas y urgencias. De ahí que se reafirme la tensión existente entre las necesidades formativas del estudiante y las condiciones que para ello brindan las agencias de práctica, lo que dificulta la consolidación de la práctica formativa como escenario fundamental para el aprendizaje y el fortalecimiento disciplinar.

Así, por ejemplo, respecto al inicio de su proceso de práctica, una de las estudiantes participantes señala que «se hace indispensable la elaboración de una propuesta de intervención que permita atender las necesidades más latentes de la agencia de práctica que pueden ser mediadas a partir de las competencias del perfil profesional» (Informe de práctica, Participante P11, Medellín, 2014), lo que evidencia que el punto de partida para el desarrollo de la práctica está más anclado a las necesidades de la agencia que a la pregunta por los aprendizajes y las habilidades que el estudiante debe desarrollar en el momento de su formación profesional.

Desde luego que la práctica debe estar en diálogo con las realidades de las organizaciones; pero por tratarse de un ejercicio académico, se estima que deben ser otros los puntos de partida para su configuración, más anclados a objetivos de aprendizaje, como se amplía más adelante en este mismo capítulo.

*El docente de práctica.* Al momento de realizada la investigación, los procesos de práctica de los estudiantes de Planeación y Desarrollo Social de la IUCMA son acompañados por tres profesionales graduadas en este mismo pregrado. Esta condición no es común a todas las experiencias de práctica analizadas, dado que, a partir del año 2014, han existido cambios en la estructura y el funcionamiento de la coordinación de prácticas de la unidad académica donde se adscribe el pregrado en referencia, concretamente, modificaciones referidas al incremento en el número de practicantes y, en consecuencia, aumento en la cantidad de docentes responsables de la orientación a los estudiantes, lo cual tiene incidencia directa en las posibilidades de acompañamiento a los procesos.

El acompañamiento realizado por las docentes empieza con la identificación de las entidades y la posterior concertación con los asesores institucionales para precisar la ubicación de los estudiantes según el perfil profesional del programa. Luego, el docente procede a tramitar la formalización de la práctica, a través de las diferentes figuras jurídico-administrativas destinadas para tal fin. Después de esto, se desarrollan los procesos de práctica de los estudiantes, según las siguientes fases o momentos: inducción, identificación del objeto de intervención y elaboración del proyecto de intervención, desarrollo del proceso y, finalmente, el cierre y la entrega de los productos. En cada uno de estos momentos, el docente mantiene la interlocución con los estudiantes y sus respectivos asesores institucionales, a fin de favorecer la adecuada realización de las prácticas.

*Las agencias de práctica.* Comportan el contexto institucional que posibilita al estudiante el desarrollo de su proceso de práctica formativa y, por tanto, el lugar por excelencia para la

configuración de esta. Es en las agencias de práctica donde se ubica el estudiante y donde, a partir de la reflexión con los contextos sociopolítico, académico-administrativo e institucional, en diálogo con sus motivaciones y los elementos de fundamentación disciplinar, encuentra su lugar y le da forma y sentido a su quehacer.

Las agencias de práctica son organizaciones de carácter público, privado cooperativo o comunitario, legalmente constituidas, que cuentan con lineamientos misionales, administrativos y gerenciales que orientan y delimitan el ejercicio de los estudiantes. Estos se insertan en las áreas de trabajo y cumplen responsabilidades específicas, en el marco de algunos proyectos de la agencia.

En las agencias identificadas es posible observar un universo de alternativas de acuerdo con sus enfoques, estrategias y modos de actuar. En la lectura realizada a los procesos de práctica, pudo constatar que las agencias, en su mayoría, fueron de carácter privado, algunas de las cuales ejecutan dineros públicos. Además, se identificaron dos agencias públicas (Gobernación de Antioquia y Alcaldía de Medellín); no se identificaron organizaciones comunitarias.

Las agencias en las cuales se desarrollaron los procesos de práctica trabajan procesos en torno a los siguientes temas: gestión del desarrollo, educación, atención a población vulnerable, construcción de vivienda, generación de ingresos, juventud, desarrollo rural, mujer y género. En el siguiente apartado se hace un acercamiento a las agencias, las cuales representan el contexto institucional donde se desarrolla la configuración de la práctica formativa de los estudiantes.

### **Contexto institucional de las agencias de práctica**

*Las prácticas, entonces, no solo cobran sentido en el plan de estudio, en el diseño curricular, en las modalidades de práctica, en la relación aplicativa e instrumental de la teoría, en la intervención en campos laborales o científicos, en las respuestas a las demandas, en los rendimientos productivos y en los objetivos que persiguen, sino también cobran sentido —habitualmente negado— en la relación con el mundo de vida y la cotidianidad, que los profesionales en formación crean, configuran con otros, donde procuran crecer como personas con dignidad, a partir de interacciones caracterizadas por estar fundadas en criterios de justicia, solidaridad, responsabilidad y democracia*

Ghiso (2011, p. 46)

A continuación se presenta una aproximación a cada una de las experiencias de práctica vinculadas a la investigación, con el fin de resaltar los escenarios, la naturaleza de las acciones, los referentes misionales y las dinámicas en las cuales se vincularon los practicantes. Se muestran las condiciones que posibilitaron el desarrollo de las experiencias, y se refieren las circunstancias que, en algunas de las prácticas, representaron situaciones de tensión o dificultad.

Asimismo, en este apartado se hace referencia a las acciones concretas desarrolladas por los estudiantes, que, como se anotó en el capítulo 3, «Marco conceptual para comprender la configuración de la práctica formativa», constituyen la parte visible de dicha configuración. Se

muestra también la manera como inciden las dinámicas del contexto institucional en la configuración de la práctica formativa.

### **Agencias de práctica y quehacer de los estudiantes**

*Gobernación de Antioquia, Secretaría Seccional de Salud y Protección Social.* La Secretaría Seccional de Salud y Protección Social de Antioquia es una entidad territorial de orden departamental, creada bajo la Ordenanza 4 de 1967, con el nombre de «Servicio Seccional de Salud de Antioquia». Más adelante, con el Decreto Departamental 2575 del 14 de octubre de 2008, pasa a llamarse «Dirección Seccional de Salud y Protección Social de Antioquia», comúnmente conocida como DSSA, la cual tiene dentro de sus funciones «Garantizar la prestación de los servicios de salud, de manera oportuna, eficiente y con calidad a la población habitante en el departamento de Antioquia» (Gobernación de Antioquia. Secretaría Seccional de Salud y Protección social de Antioquia, s. f.).

Al interior de la DSSA se encuentra la Dirección de Asuntos Legales, encargada de tramitar los contratos de la DSSA. Esta Dirección tenía como objetivo facilitar y modernizar los procesos de gestión de la información que se derivan de la contratación, con el fin de dar respuesta oportuna a los distintos requerimientos que se realizaban en el proceso. En este escenario específico se llevó a cabo una experiencia de práctica durante el primer semestre de 2015.

Dicha experiencia tuvo la característica de efectuarse en el lugar de trabajo del estudiante, en correspondencia con la modalidad de práctica en sitio de trabajo, contemplada en el Acuerdo 006 de 2007 del Consejo Directivo de la IUCMA (2007). Esta condición incidió en la definición de los objetivos y las responsabilidades, con el fin de diferenciar los roles y las tareas como estudiante en práctica y como empleado.

De este modo, la práctica tuvo como principal objetivo

[...] brindar herramientas metodológicas a la Dirección de Asuntos Legales de la DSSA, que permitan el mejoramiento continuo de la gestión de la información para el seguimiento y control de los procesos contractuales que se desarrollan desde esta dependencia (Informe de práctica, Participante P7, Medellín, 2015).

Las principales actividades realizadas por el estudiante fueron: alimentar el sistema de información sobre la contratación estatal, crear articulaciones con otros sistemas de información y generar alertas tempranas sobre la información faltante para los procesos de contratación.

En el equipo de trabajo de la agencia de práctica, el estudiante estuvo acompañado por su jefe inmediato y sus compañeros, que eran abogados. Para la gestión del proceso de prácticas, el estudiante interactuó con diferentes funcionarios públicos, en especial supervisores de los contratos, que en su mayoría eran médicos, nutricionistas y psicólogos.

El encuentro interdisciplinar fue uno de los principales retos en el proceso, dado que el estudiante en práctica debía generar negociaciones de forma constante para mantener el sistema actualizado, lo que también implicó movimientos y tensiones, por tratarse de una iniciativa nueva, que demandaba una cultura de seguimiento en el manejo de la información por parte de los diferentes actores.

Desde el ejercicio de práctica se logró crear un proceso de seguimiento y control, lo cual, para un ente como la DSSA, se convierte en una iniciativa que puede aportar al cumplimiento de los objetivos misionales de la Gobernación de Antioquia.

Para el estudiante en práctica, el ejercicio implicó una mirada diferente a su labor cotidiana de empleado, para orientar un quehacer desde su perfil profesional con un trabajo de gestión de información, que tuvo aplicabilidad y acogida en la dirección de Asuntos Contractuales, pese a que, a raíz de los cambios administrativos en la Gobernación, el proceso no tuvo continuidad.

*Concívica - Programa «Medellín Solidaria».* La fundación Concívica es una entidad sin ánimo de lucro, que promueve el desarrollo integral del ser humano bajo un modelo de humanismo cívico, a través de la ejecución de proyectos de educación, inclusión social, nutrición y deporte, contribuyendo al desarrollo del país. En la línea de acción de inclusión social, la fundación orienta su trabajo a fortalecer las condiciones de vida de personas en estado de vulnerabilidad, especialmente en el desarrollo de programas para la superación de la pobreza y la atención a víctimas de la violencia.

En el año 2013, la fundación fue el operador del programa<sup>1</sup> «Medellín Solidaria», que hizo parte de los programas bandera del «Plan de desarrollo 2012-1015 “Medellín un hogar para la vida”», y fue gestado en el período de gobierno 2008-2011, con el eslogan «Medellín es Solidaria y Competitiva».

«Medellín Solidaria» estaba orientado a la transformación de la situación de pobreza extrema de los hogares más vulnerables de Medellín. A través de estrategias de acompañamiento familiar, grupal y del acceso a la oferta institucional, el programa buscaba mejorar las capacidades y oportunidades de las familias para la garantía de sus derechos, desde un enfoque de desarrollo humano, fundamentado en las nueve dimensiones del desarrollo (Identificación, salud, nutrición, educación, acceso a la justicia, dinámica familiar, bancarización y ahorro, ingresos y habitabilidad) (Informe de práctica, Participante P11, Medellín, 2014).

La práctica formativa, realizada por la estudiante de Planeación y Desarrollo Social en el segundo semestre de 2014, estuvo orientada a la construcción de una herramienta de seguimiento para los profesionales que hacían parte del componente de acompañamiento familiar; los cuales, en su mayoría, tenían acercamiento directo con las familias. Con dicha herramienta se buscó documentar el proceso y llevar a cabo la actualización de procedimientos, guías y formatos que le apuntaran a cualificar el trabajo de los profesionales, aportando de este modo al direccionamiento estratégico y la gestión del programa.

<sup>1</sup> Se entiende como “operador” las personas naturales o jurídicas responsables de la ejecución de planes, programas o proyectos financiados con recursos públicos, privados o de cooperación internacional.

Como condiciones institucionales favorables para el desarrollo de esta experiencia de práctica formativa se pueden destacar, entre otras, la posibilidad que tuvo la estudiante de vincularse a diferentes escenarios de formación, la participación en espacios de coordinación y planeación de acciones del programa, y la interlocución con diferentes actores y saberes, tanto al interior del programa como con representantes de diversas dependencias de la administración municipal.

*Fundación Berta Martínez de Jaramillo.* La Fundación es una entidad privada, sin ánimo de lucro, creada en 1983, con el objetivo de atender a las personas vulnerables de la ciudad de Medellín. En su trayectoria se reconoce el trabajo realizado en el tema de educación y vivienda. Su gestión ha estado orientada a generar aportes al desarrollo de las comunidades más vulnerables y los territorios que se encuentran en situación de extrema pobreza del departamento de Antioquia, desde tres líneas estratégicas: vivienda e infraestructura, fortalecimiento de capital humano y promoción económica y laboral.

La Fundación, desde el año 2009, desarrolló, de manera conjunta con la Fundación Fraternidad Medellín y la Gobernación de Antioquia, el proyecto «Mejoramiento de la calidad de la educación en el departamento de Antioquia», el cual tuvo como objetivo

[...] mejorar las condiciones educativas, pedagógicas y físicas de instituciones educativas públicas del departamento, para alcanzar óptimos niveles de calidad de la educación, en pro de la equidad, la igualdad de oportunidades y la superación de la pobreza (Informe de práctica, Participante P1, Medellín, 2014).

En el marco de este proyecto, en el año 2013, la Fundación crea la estrategia «Descubriendo un tesoro... Mi escuela», con la cual se buscó generar espacios participativos con diferentes actores locales para promover la apropiación y la sostenibilidad de las obras de infraestructura educativa que se estaban construyendo en los territorios. Es en esta estrategia donde se desarrolla el proceso de práctica del estudiante de Planeación y Desarrollo Social durante el segundo semestre de 2013.

El objetivo de la práctica estuvo encaminado a generar lineamientos técnicos y metodológicos de la estrategia de acompañamiento social «Descubriendo un tesoro... Mi escuela» de la Gerencia de Infraestructuras para el Desarrollo, de la Fundación Berta Martínez de Jaramillo, buscando también hacer ajustes a dicha estrategia y visibilizar su aplicabilidad en los contextos donde se efectuaba la intervención.

Las acciones desarrolladas por el estudiante estuvieron relacionadas con la revisión y el ajuste a los lineamientos de la estrategia de gestión social, el análisis de la ruta metodológica existente y el diseño de técnicas e instrumentos de la primera fase de la estrategia. En correspondencia, el practicante construyó un documento rector, con los lineamientos metodológicos y técnicos que permitieran la aplicación de la estrategia.

El proceso se desarrolló en los municipios de Titiribí y Andes. Allí, el estudiante interactuó con docentes, estudiantes, padres de familia y actores locales, en procura de diseñar una propuesta metodológica cercana a sus necesidades y acorde con las características del contexto.

El equipo de trabajo de la estrategia de acompañamiento social estaba conformado por una administradora de empresas (la líder del proceso), ingenieros, arquitectos, maestros de obra y el estudiante en práctica, que asumía responsabilidades de profesional social.

En el equipo de trabajo y en la fundación, el estudiante encontró acogida tanto a su perfil como a las propuestas que generó desde la práctica. El diseño metodológico de la estrategia se desarrolló a satisfacción y fue retomado por otras áreas de la organización.

*Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) YMCA Medellín.* La Asociación es una organización no gubernamental, que hace parte de un movimiento de voluntariado a nivel mundial YMCA, el cual se orienta desde valores ecuménicos, y «busca contribuir al desarrollo humano integral de niños, niñas, adolescentes jóvenes, mujeres y víctimas del conflicto en el departamento de Antioquia, con énfasis en la dimensión espiritual, el liderazgo y la construcción de la paz» (ACJ YMCA Medellín, 2017, p. 6).

En Medellín, esta organización se encuentra ubicada en la comuna 13, San Javier, y realiza intervenciones en diferentes territorios de la ciudad.

El proceso de práctica se desarrolló en el segundo semestre de 2013, periodo en el cual esta organización finalizaba la ejecución del plan quinquenal 2009-2013. Este escenario de cambios y de ajustes dio origen a la necesidad de construir un proceso de evaluación participativo, acompañado de un sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación, enfocado en los logros y alcances del plan estratégico, en el reconocimiento de las buenas prácticas implementadas, y en visibilizar rutas para nuevas propuestas de actuación, acordes con las demandas del contexto.

De esta forma y atendiendo a la coyuntura antes mencionada, el proceso de práctica tuvo como objetivo apoyar la creación de un sistema de seguimiento y evaluación a los programas de la ACJYMCA Medellín, que permitieran reflexionar y medir los procesos, resultados e impacto de los objetivos misionales y visionales de la organización.

Para el desarrollo de su práctica, la estudiante estaba ubicada en la Dirección de la agencia, lo cual le permitió tener una mirada general del quehacer de la organización, al tiempo que le implicó el acceso a ciertas decisiones institucionales.

Las acciones relacionadas con el objeto de la práctica se estructuraron en cuatro momentos: 1) la sensibilización al equipo de profesionales en torno a la evaluación como posibilidad para fortalecer la gestión organizacional; 2) la creación, validación y aplicación de instrumentos, 3) la sistematización, y 4) el análisis de la información y la generación de informes.

El equipo de trabajo de la agencia estaba conformado por psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales y artistas. En el encuentro interdisciplinario se presentaron ciertas tensiones, debido al desconocimiento de las características y demandas de un sistema de seguimiento y evaluación por parte de algunos actores. Esto implicó, para la estudiante, el desarrollo de un proceso de sensibilización sobre la evaluación como un modo de transformación social.

Un logro del proceso de práctica, señalado por la estudiante, fue el reconocimiento del rol del profesional en Planeación y Desarrollo Social a partir de las contribuciones que podía hacer al equipo de trabajo de la organización.

*Fundación Dividendo por Colombia.* Es una organización multiempresarial, sin ánimo de lucro, con presencia nacional, la cual promueve la responsabilidad social empresarial e individual, y desarrolla programas de impacto social en educación, orientados a disminuir las tasas de inasistencia, deserción y repetición en los niños, las niñas y los jóvenes más vulnerables del país. Su objeto misional es garantizar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, sin retrasos ni obstáculos, generando un modelo escalable de laboratorios educativos para los tres ciclos de aprendizaje: primera infancia, básica y bachillerato (Fundación Dividendo por Colombia, 2015).

En esta organización se realizaron dos procesos de práctica, correspondientes a igual número de estudiantes, los cuales fueron objeto de análisis en la investigación.

El primer proceso de práctica fue desarrollado en el segundo semestre de 2013, y tuvo como principal objetivo acompañar el Área de Proyectos de la organización, en los diferentes procesos de actualización metodológica de los programas, fortaleciendo, a su vez, los canales de comunicación con los docentes, mediante la implementación de un espacio virtual en la página web institucional, denominado «Profes que aprenden». Esta herramienta formativa y comunicativa se orientó desde la perspectiva de la comunicación para el desarrollo, con el fin de actualizar a los docentes de las diferentes instituciones educativas en temas relacionados con los procesos básicos y la aceleración de aprendizajes, que constituyen temas prioritarios de la Fundación, para dar respuesta a las necesidades de la población estudiantil que por diferentes razones ha salido del sistema educativo y, por tanto, precisa de una alternativa formativa flexible y contextualizada.

Dentro de las labores ejecutadas por la estudiante, se destaca el diseño de proyectos en metodología PMI (Project Management Institute), la realización de un diagnóstico del estado de las aulas, la formación docente, la creación de herramienta web para los docentes de los programas «Procesos básicos» y de «Aceleración del aprendizaje», además de tareas de organización, sistematización y monitoreo de información del Área de Proyectos.

Los actores participantes en el proceso fueron las secretarías de educación municipales, la empresa privada y, en especial, los docentes de los programas.

El equipo de trabajo donde se vinculaba la estudiante en la agencia estaba conformado por profesionales en trabajo social, administración, comunicación y economía.

Esta experiencia de práctica estuvo caracterizada por un ambiente colaborativo, y una relación de horizontalidad entre los miembros del equipo.

La estudiante expresa que, desde el desarrollo de su práctica, pudo encontrar un lugar favorable para el aprendizaje y el despliegue de las competencias propias a su perfil profesional.

En el segundo semestre de 2015, otro estudiante llevó a cabo su proceso de práctica profesional en esta institución. El mismo contó con características similares al anterior, en tanto



estuvo orientado hacia el fortalecimiento del espacio virtual para los docentes, que había sido diseñado por la practicante antecesora. En el marco de esta nueva experiencia, se realizaron acciones como recopilar información de los programas «Procesos básicos» y «Aceleración del aprendizaje», actualizar la información del espacio virtual existente, diseñar la plataforma web, aplicar encuestas a docentes para conocer su percepción y recomendaciones frente a la plataforma web, elaborar ajustes a la web y socializar los mismos con los docentes.

En este proceso se resalta la intervención del practicante de Planeación y Desarrollo Social en la actualización de una plataforma web con contenido educativo y la gestión de información para el funcionamiento de esta, lo cual cobra importancia para los procesos educativos en la contemporaneidad, e implica, para el practicante, un ejercicio donde se ponen en diálogo los saberes propios de la profesión y otras vinculaciones interdisciplinarias.

Como principales dificultades del proceso de práctica, el estudiante identifica la corta duración del semestre académico, de cara al logro de los objetivos propuestos; las condiciones para el acceso y la recopilación de información, y el cambio constante del personal docente.

*Corporación Corplanes.* Entidad privada sin ánimo de lucro, creada en el año 2011,

[...] orientada a realizar procesos de ordenamiento y planificación territorial, gestionando y promoviendo la dimensión social, ambiental, política y cultural del territorio.

Busca contribuir a la generación de alternativas de desarrollo local entorno a la toma de decisiones, la generación de espacios de participación y la construcción de políticas sociales que aporten de manera integral a la visión de desarrollo sostenible y la legitimidad del territorio (Corplanes, s. f.).

Esta organización fue creada por una profesional en Planeación y Desarrollo Social, y se ha especializado en los campos de intervención referidos a procesos como: el fortalecimiento de la planeación local, planificación y gestión del territorio, diagnósticos y análisis de procesos urbanos y ambientales, fortalecimiento institucional, gestión ambiental, procesos productivos, y seguimiento y evaluación a los procesos de planificación.

En el primer semestre del 2015, Corplanes desarrolló la revisión y el ajuste del «Esquema de Ordenamiento Territorial del municipio de Liborina», en el cual se llevó a cabo el proceso de práctica formativa de una estudiante de Planeación y Desarrollo Social.

La práctica tuvo como objetivo «acompañar la ejecución de la estrategia de participación ciudadana en el marco del ejercicio de revisión y ajuste del esquema» (Participante P2, 2015). En tal sentido, se desarrollaron las siguientes acciones: construcción del mapa de actores, realización de talleres con la comunidad, seguimiento a la estrategia de participación ciudadana, procesamiento y análisis de información, y construcción de productos finales.

Adicionalmente, la practicante también se vinculó a otras tareas relacionadas con la construcción de documentos técnicos y propuestas para la participación en la licitación de proyectos. Para el desarrollo de su proceso, la estudiante interactuó con profesionales, como ingenieros, arquitectos, asesores metodológicos y con la directora de la corporación.

La estudiante en práctica identifica como dificultades las siguientes: el corto tiempo para el desarrollo de los procesos, en relación con la vigencia del semestre académico; las múltiples tareas asignadas, que en ocasiones no estaban relacionadas de manera directa con el objetivo de la práctica; el poco espacio para la reflexión, dadas las múltiples responsabilidades asumidas, y la escasa retroalimentación a la practicante por parte del asesor institucional.

*Fundación Hermanos de los Desvalidos.* Entidad privada sin ánimo de lucro, que brinda atención integral a la población vulnerable de la ciudad de Medellín que presenta enfermedades mentales o consumo de sustancia psicoactivas. En esta organización se hizo un proceso de práctica en el primer semestre del 2014, el cual tuvo como principal objetivo «apoyar los procesos socioadministrativos tendientes al desarrollo y el mejoramiento de la gestión interna de la Fundación» (Informe de práctica, Participante P9, Medellín, 2014).

La práctica inició con la elaboración de un diagnóstico interno, apoyado de una matriz DOFA<sup>2</sup> y de un informe de indicadores de calidad, donde se puntualizaron metas y objetivos de la organización, con sus respectivas alternativas de implementación.

De esta manera, el estudiante se vinculó al área administrativa para aportar al mejoramiento de la gestión, y realizó acciones como: actualización de bases de datos con información de los trabajadores, manejo de planillas de seguimiento a profesionales, diseño de indicadores y formulación de proyectos para participar en licitaciones públicas.

El equipo de trabajo donde se inscribía el estudiante estaba conformado por psicólogos, practicantes de psicología, trabajadoras sociales, practicantes de trabajo social, enfermeros, auxiliares de enfermería, administradores de empresas, directores y educadores, con quienes el estudiante en práctica tuvo una relación empática y de colaboración.

*Federación Nacional de Cafeteros.* Es una institución de carácter gremial, que se encuentra integrada por los productores de café del país que acrediten dicha condición con la cédula cafetera. Es una entidad privada, sin ánimo de lucro, que busca fomentar la caficultura colombiana, con el fin de beneficiar al caficultor mediante mecanismos de colaboración, participación e innovación.

Se caracteriza por ser participativa, pluralista y federada. Tiene como misión «procurar el bienestar del caficultor colombiano a través de una efectiva organización gremial, democrática y representativa» (Federación Nacional de Cafeteros, s. f.). Desde 1927, ha sido un gremio con presencia en todas las zonas rurales donde se produce café en el país; su eje central es el productor de café y su familia, con miras a que el negocio sea sostenible y que las comunidades fortalezcan su tejido social.

La intervención realizada por la Federación se fundamenta en los enfoques de desarrollo sostenible y desarrollo humano.

Como organismo federado, está constituido por cinco comités departamentales de cafeteros; uno de ellos es el de Antioquia. Dentro de este último se encuentra la Unidad de

---

<sup>2</sup> La matriz DOFA es una herramienta para la realización de diagnósticos. Permite identificar aspectos internos (fortalezas y debilidades) y aspectos externos (oportunidades y amenazas), de cara a efectuar análisis relacionales entre estos y generar propuestas de actuación.

Desarrollo Social, la cual ejecuta proyectos enfocados en el mejoramiento de la calidad de vida de los caficultores y sus familias, a partir de la construcción de obras de infraestructura, como viviendas, acueductos veredales, unidades sanitarias, entre otros. En esta unidad tuvo lugar la experiencia de práctica de la estudiante de Planeación y Desarrollo Social.

El proceso de práctica se efectuó en el marco del proyecto «Acueducto veredal La Pava-Salamina, en el municipio Santa Rosa de Osos», iniciativa realizada por medio del convenio Huellas de Paz, y cofinanciado por el Comité Departamental de Cafeteros de Antioquia, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), a través de la organización no gubernamental H+D (Humanismo y democracia para el desarrollo), y la administración municipal de Santa Rosa de Osos.

El objetivo de la práctica se enfocó en

[...] contribuir a la consecución de un desarrollo local sostenible en la comunidad beneficiaria del proyecto, a través de la consolidación y la potenciación de las organizaciones comunitarias, como la Junta Administradora del Acueducto y el Comité Veedor del mismo, durante el segundo semestre del año 2013 (Informe de práctica, Participante P4, Medellín, 2013).

La estrategia metodológica para el desarrollo de la propuesta consistió en un proceso de formación de los caficultores, con énfasis en el tema de liderazgo y fortalecimiento organizacional.

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro de las responsabilidades de la estudiante en práctica se destaca la construcción participativa de los estatutos de la asociación de usuarios, talleres formativos con la población beneficiaria sobre liderazgo, trabajo en grupo para el fortalecimiento de los procesos organizativos, y análisis del proyecto de acueducto veredal desde la perspectiva de viabilidad e impacto comunitario. Además, el apoyo a la profesional social para la gestión y la organización de la información generada en los diferentes proyectos de la Unidad.

Los actores participantes del proceso de práctica fueron la comunidad local de la vereda, los actores clave de la administración municipal de Santa Rosa de Osos y el equipo de trabajo de la Federación Nacional de Cafeteros.

*Corporación Universitaria Remington.* Esta

Es una institución de educación superior privada, profesionalizante, orientada a la docencia, que cumple en términos de alta calidad, con las funciones de docencia, investigación y extensión, con cobertura nacional y proyección internacional de programas académicos en las modalidades presencial, distancia y virtual, en los diferentes niveles de la educación superior para la formación integral de la persona con competencias profesionales, visión global y valores éticos, morales, políticos, económicos, ambientales y culturales (Consejo Directivo Corporación Universitaria Remington, 2013, p. 1).

La Corporación, en el año 2026, se visiona como

[...] una institución de educación superior con altos estándares de calidad en el desarrollo de programa académicos presenciales, virtuales y a distancia, con innovaciones pedagógicas, para que su oferta

educativa sea pertinente, atractiva y flexible, comprometida con el desarrollo social, el medio ambiente y con proyección internacional (Consejo Directivo Corporación Universitaria Remington, 2013, p. 2).

El proceso de práctica profesional se desarrolló en el primer semestre de 2013 y se inscribió en el área de Coordinación de Egresados; tuvo como objetivo «contribuir al mejoramiento institucional, mediante la aplicación de una metodología que permitiera conocer el impacto del egresado en el medio laboral» (Informe de práctica, Participante P3, Medellín, 2013). Esta propuesta se justificó desde la necesidad de fortalecer los procesos de formación para el mejoramiento del perfil profesional, teniendo en cuenta los requerimientos del medio. Además, este tipo de estudios posibilita que la institución cuente con la información necesaria para la toma de decisiones y para la oferta de propuestas de formación para sus egresados.

Para la definición de la estrategia metodológica se tuvieron en cuenta dos referentes: el primero fue el Observatorio Laboral para el Empleo (OLE) del Ministerio de Educación Nacional, y los referentes propios de los enfoques de la Corporación Universitaria: desarrollo humano, responsabilidad social, competitividad, entre otros.

Como producto final del proceso se logró realizar el diseño de un instrumento de evaluación y la validación de este.

En el desarrollo del proceso se presentaron dificultades relacionadas con: carencia de información en las bases de datos, lo que precisó hacer un proceso previo de actualización de la información; manejo del módulo para la aplicación de la encuesta; ambigüedad en los documentos existentes para extraer información, y poca disposición de personas clave de los procesos para la gestión y el desarrollo de la propuesta de evaluación.

*Corporación para la vida Mujeres que Crean.* Surgió en la ciudad de Medellín en el año 1990 como organización feminista que lidera procesos de autorreconocimiento, valoración, empoderamiento y posicionamiento de las mujeres como sujetos individuales, sociales, culturales y políticos, mediante el desarrollo de iniciativas de formación, atención psicosocial, propuestas comunicativas y culturales, producción de conocimiento, creación de redes y acciones públicas que permitan el reconocimiento y la exigibilidad de los derechos de las mujeres.

En el año 2015, la Corporación desarrolló el proyecto «Escuela de formación política con voz y voto de mujer», proceso orientado a la formación de cincuenta mujeres lideresas con diversidad cultural y generacional, interesadas en postularse como candidatas a instancias de representación política y decisión local. El proyecto buscaba formar a las mujeres para construir propuestas que lograran incidencia en agendas programáticas de partidos políticos, bajo un enfoque integral de los derechos, e incorporando intereses estratégicos de las mujeres y la sostenibilidad ambiental.

En este escenario se inscribió una experiencia de práctica formativa del programa Planeación y Desarrollo Social, en el cual la estudiante tuvo la responsabilidad de generar un proceso que posibilitara el seguimiento, el monitoreo y la evaluación del proyecto, para dar cuenta de los logros y alcances con relación a la participación política de las mujeres.

La estudiante en práctica desarrolló acciones de seguimiento, monitoreo y evaluación del proyecto, desde la construcción de indicadores e instrumentos para tal fin, y la generación de informes de evaluación. Igualmente, realizó acompañamiento a grupos de mujeres, participó en organización de eventos, gestión documental y aportó en la creación de estrategias para la evaluación cualitativa.

En su proceso de práctica, la estudiante tuvo interlocución con el equipo de trabajo responsable de la ejecución del proyecto, constituido por psicólogas, trabajadoras sociales y sociólogas, y también con las mujeres participantes del proceso formativo, la mayoría de ellas con experiencias en ejercicios de liderazgo individual y organizativo.

### **Estructuras, acciones y estrategias. Expresiones concretas de la configuración de la práctica formativa**

De los planteamientos anteriores donde se realizó la descripción y el análisis de los procesos de práctica formativa de los estudiantes, se pueden identificar los siguientes aspectos visibles de la configuración de la práctica formativa: seguimiento, monitoreo y evaluación de procesos y proyectos; diseño e implementación de instrumentos; planeación y gestión de indicadores; fortalecimiento de la participación y de organizaciones comunitarias, a través de la construcción de estatutos; procesos de formación con diferentes actores; gestión de información; fortalecimiento de la gestión organizativa; desarrollo de diagnósticos corporativos; sistematización de experiencias y diseño de estrategias para la gestión comunitaria.

Ahora, como se indicó en el capítulo 3, la configuración de la práctica formativa está determinada por la interacción permanente entre aspectos visibles y no visibles, los cuales en perspectiva de complejidad sistémica le sirven de soporte. Esta complejidad aduce a que la configuración es más que la suma de las partes que la conforman, toda vez que estas establecen entre sí múltiples relaciones.

En este sentido, los aspectos *visibles* están representados por las acciones y estrategias que el estudiante desarrolla en la agencia de práctica. La estructura, que también es visible, obedece a la forma concreta que el estudiante da a su proceso de práctica y la manera como lo nombra. Así, por ejemplo, un proceso de fortalecimiento organizativo sería la forma, y al interior de esta se ubicarían las diferentes acciones y estrategias que el estudiante lleva a cabo.

Luego, estructuras, acciones y estrategias se definen a partir de las interacciones, diálogos y reflexiones que el estudiante, desde su fundamentación disciplinar, establece con los contextos sociopolítico, académico-administrativo e institucional de la práctica, y también desde las relaciones que él favorece entre los contextos mismos.

De manera que los contextos —con sus dinámicas—, las motivaciones de los estudiantes y la fundamentación disciplinar representan la parte *no visible* de la configuración, es decir, no se evidencian con facilidad; no obstante, impregnan sentidos y características particulares a la configuración de la práctica formativa.

Por tanto, la *configuración de la práctica formativa* debe ser leída en perspectiva dialógica de lo visible y lo no visible, es decir, tanto desde las estructuras, estrategias y acciones, como a partir de las lógicas de los contextos, las motivaciones de los estudiantes y la fundamentación del programa académico donde se enmarca.

Finalmente, es preciso anotar que, en las experiencias de práctica analizadas, no se identifican reflexiones en torno a la coherencia de lo técnico-instrumental con lo teórico-axiológico y epistémico. Este hallazgo riñe con la idea de configuración de la práctica formativa, que por excelencia es reflexiva y fundamentada. Aquin (1994) aduce que el hacer deberá estar situado en una perspectiva teórica que le sirva de soporte y posibilite la crítica, para no moverse a ciegas, y deberá orientarse por una visión epistemológica que es también política, en tanto pasa por la manera como los estudiantes en práctica se aprestan a los procesos de investigación y de intervención social, acompañados estos de sus respectivos fines emancipadores. De ahí la pregunta por la epistemología que orienta la práctica y, al mismo tiempo, emerge de ella. Esta relación de recursividad, que fue ampliada en el capítulo 3, favorece el aprendizaje en el estudiante y brinda elementos para avanzar en la construcción disciplinar.

### **Incidencia del contexto institucional en la configuración de la práctica formativa**

Después de mostrar las principales características del contexto institucional donde se llevaron a cabo las experiencias de práctica, es preciso ahora explicitar la manera como las dinámicas de este contexto incidieron o fueron determinantes en la configuración de la práctica formativa.

Para empezar, se pudo identificar que los estudiantes reconocen el contexto institucional como factor determinante para la configuración de la práctica formativa. Así, por ejemplo, algunos informes muestran afirmaciones como:

En la actualidad, el programa hace parte de la línea estratégica dos: «Equidad, prioridad de la sociedad y del gobierno», del «Plan de Desarrollo Medellín “Todos por la Vida”», del componente tres: «Bienestar e Inclusión Social», y acompaña cerca de 55.000 hogares vulnerables de la ciudad. (Participante P11, 2014).

El estudiante posee la capacidad de identificar ciertas necesidades de la Fundación, gracias a la lectura de contexto realizada y las indagaciones hechas en la agencia de práctica (Participante P6, 2013).

Igualmente, los estudiantes en práctica identifican la estructura organizativa de la agencia:

La fundación, para poder alcanzar las metas y los objetivos trazados en su planteamiento estratégico y misional, adopta la siguiente estructura organizacional, la cual determina los espacios e instancias de decisión como de direccionamiento estratégico, y delimita las áreas funcionales y operativas que permiten materializar las apuestas institucionales (Informe de práctica, Participante P1, Medellín, 2014).

Ahora bien, se encontró que, para definir y estructurar los procesos de práctica, los estudiantes identifican marcos normativos según los sectores donde se ubica el quehacer de la

agencia (salud, educación, derechos humanos, etc.). Igualmente, reconocen los contextos históricos de los procesos institucionales y también la estructura organizativa y programática de la agencia de práctica, referida a áreas, departamentos, planes de desarrollo organizacional, líneas estratégicas, proyectos, programas, entre otros. De manera que, en los proyectos de intervención elaborados por los estudiantes, se pueden encontrar también aspectos descriptivos de la agencia, como la misión, la visión, los valores, las apuestas de desarrollo, los aliados estratégicos, las alianzas interinstitucionales, la población que busca atender, etc. Es por esto por lo que en la investigación se hizo referencia al desarrollo de *prácticas institucionalizadas*.

Esta nominación supone que los estudiantes configuran sus procesos de práctica formativa a partir del reconocimiento de los referentes axiológicos, programáticos y teóricos de las agencias de práctica, en correspondencia con los lineamientos que brinda la Universidad.

Al respecto, es preciso anotar que ni en la revisión de los proyectos de intervención y otros productos elaborados por los estudiantes, ni en las entrevistas donde ellos participaron, fue posible evidenciar reflexiones críticas en torno a los aspectos de la agencia antes mencionados. Los estudiantes llevan a cabo procesos que encajan en los marcos de actuación institucional, donde se podría inferir que se incorporan a las dinámicas de la estructura y la cultura organizacional.

Igualmente, el marco axiológico y programático de la agencia, como referente para la configuración de la práctica formativa, se pudo entrever en la justificación que, de su proceso, plantearon los estudiantes, dado que la pertinencia institucional prevaleció sobre argumentos de tipo académico, profesional y disciplinar.

Así mismo, las prácticas institucionalizadas obedecen a que no se identifican, en las experiencias, ejercicios de análisis del contexto sociopolítico donde las entidades se inscriben, cuya complejidad incide en su quehacer y, por tanto, puede determinar y dar sentido a los procesos de práctica formativa de los estudiantes.

En correspondencia con lo anterior, es preciso señalar que las mismas dinámicas internas de las agencias impregnaron a los procesos de práctica de algunas demandas y tensiones, las cuales, aunque fueron sorteadas por los estudiantes, se mencionan en este texto, toda vez que su análisis permite identificar situaciones que pueden representar riesgos para el desarrollo de la práctica formativa.

De este modo, algunos estudiantes identificaron coyunturas y dinámicas institucionales, como: cambios de directivos, renuncia de colaboradores, escasez de recursos, pesado ambiente de trabajo, insuficiente personal para dar cumplimiento a los procesos de la agencia y sobrecarga de responsabilidades, por la confluencia de requerimientos de la IUCMA y de la agencia.

Así, en algunos de los informes y testimonios de los estudiantes se encontraron afirmaciones como:

Me decían: «Elabora el documento técnico para tal licitación... a las 6 de la mañana tiene que estar acá para imprimir y estar a las 9 entregándolo, para lograr más puntaje» (Comunicación personal, Participante P2, Medellín, 12 de septiembre de 2016).

Era una organización muy jerarquizada, con unos altos niveles de exigencia. Inmediatamente sentí lo que era tener un jefe, y otro jefe y mil jefes por encima de mí (Taller Diagrama de Venn, Participante P4, Medellín, 29 de agosto de 2016).

Yo no sistematice nada; yo lo que puse fue más como una reflexión, una reflexión; sinceramente y siendo muy honestos, una reflexión muy genérica, muy superficial, yo lo dilate (el informe final de la práctica), le puse más atención a otras cosas y le generó dificultades a una colega... yo ya estaba más en función de lo laboral que de la práctica (Comunicación personal, Participante P1, 15 de septiembre de 2016).

Los anteriores testimonios y situaciones podrán ser leídos a la luz de las demandas que actualmente impone el mercado a las organizaciones, en términos de eficiencia, eficacia, productividad y competitividad, que en muchos casos traen consigo sobrecargas de trabajo y pérdida de garantías laborales, que, como señala Villegas, entran en confrontación con los intereses auténticos de la universidad, poniendo «tensiones entre las intencionalidades de formación y las demandas inmediatas de un contexto socioeconómico cruzado por urgencias y cambios permanentes» (Villegas, 2006, p. 108).

Es este un escenario que supone riesgos para el aprendizaje del practicante, en tanto las condiciones que le rodean pueden desconocer su lugar de estudiante, e impulsarlo al rol del trabajador, cuyo principal propósito es contribuir de manera efectiva al logro de los objetivos organizacionales.

Concomitantemente, en ocasiones el estudiante en práctica avala este tipo de situaciones desde lo simbólico, cuando hace referencia al «jefe» y no al asesor institucional, lo cual lo ubica en la posición de subordinación propia del empleado, no en el lugar de un profesional en formación que requiere de ambiente y acompañamiento favorables para el aprendizaje.

Por otro lado, cuando se indaga, en las experiencias de los estudiantes, por los objetivos que orientaron la configuración de los procesos de práctica formativa, se pudo encontrar ejemplos como los siguientes:

Apoyo a la dirección general en la implementación de un modelo de seguimiento, monitoreo y evaluación con el fin de aportar al alcance de los logros del plan estratégico institucional (Informe de práctica, Participante P5, Medellín, 2013).

[...] Hoy nuestros estudiantes y nuestras prácticas se están volcando y nos están llamando para temas de responsabilidad social, temas de gestión de la calidad, planeación estratégica [...] (Entrevista Grupal Docentes, 8 de noviembre de 2016).

Así las cosas, en tanto que en ninguno de los proyectos de práctica de los estudiantes, sumado a los testimonios en las entrevistas y grupos focales, se encontraron plasmados objetivos de aprendizaje, se puede inferir que ellos configuraron sus procesos de práctica formativa teniendo como referente preponderante las necesidades de las agencias o instituciones que los acogen.

De este modo, las prácticas se orientan más a dar respuesta a requerimientos de la agencia o demandas del entorno a la profesión, que en una perspectiva manifiesta del aprendizaje



de los estudiantes. Esto incide en la manera como se lleva a cabo el acompañamiento a los practicantes, donde cobra fuerza el interés por la concreción de los productos que precisan las agencias, los cuales representan la dimensión tangible de la práctica y son entregados por el estudiante a su asesor institucional al finalizar su proceso. El nombre y las características de dichos productos se mencionan en los proyectos de intervención de los estudiantes en práctica, y refieren temas como: informes de seguimiento y evaluación de procesos y proyectos, propuestas para el fortalecimiento de la participación y de organizaciones comunitarias, diseño de procesos de formación para diferentes actores, informes de sistematización de experiencias, etc.

Llama la atención este hallazgo, dados los objetivos de aprendizaje que, para la práctica, tiene contemplados el Proyecto Educativo del programa, tales como: «desarrollar habilidades profesionales relacionadas con capacidad de análisis, juicio, negociación y concertación en los procesos de planeación del desarrollo; avanzar en la comprensión, contextualización y fundamentación de su proceso de práctica» (IUCMA, 2014, p. 17).

En suma, como referente para la configuración de la práctica formativa, los estudiantes reconocen más las necesidades de las agencias, que los objetivos de aprendizaje de la práctica contemplados en el Proyecto Educativo del programa.

Así, en los proyectos formulados por los estudiantes para el desarrollo de su práctica, se pueden encontrar propósitos como: contribuir al logro de los objetivos de las agencias, favorecer el cumplimiento de requisitos, el mejoramiento de la capacidad de respuesta en la gestión organizacional, entre otros.

En cuanto al mejoramiento de la capacidad de respuesta de las agencias de práctica, es preciso anotar que los estudiantes la relacionan más con los propósitos organizacionales y el cumplimiento de metas, que con la posibilidad de garantizar derechos ciudadanos o generar condiciones de bienestar desde las acciones que realizan. Por ejemplo, un estudiante planteó como objetivo en su proyecto: «brindar herramientas metodológicas para la gestión de la información de la contratación [...] y que éstas a su vez, permitan mejorar el seguimiento y control de los sus procesos» (Informe de práctica, Participante P7, Medellín, 2015).

También es susceptible de análisis curricular este alcance de las prácticas, dados los sectores donde se inscriben las agencias y las competencias que el programa Planeación y Desarrollo Social busca desarrollar en sus estudiantes para el posterior ejercicio profesional: «Capacidad de intervención en procesos de Desarrollo Social desde la Planeación y la gestión en campos territoriales, comunitarios y organizacionales» (IUCMA, 2015).

Continuando la reflexión en torno a la configurar los procesos de práctica a partir de las necesidades de las agencias, se halló que en 7 de las 11 experiencias objeto de análisis aparece la vinculación de los practicantes a iniciativas de monitoreo, seguimiento y evaluación de proyectos y procesos sociales. Si bien desde hace algún tiempo este tema viene reconociéndose

como elemento identitario de la profesión,<sup>3</sup> es preciso que esta situación sea analizada en su trasfondo, para determinar tanto las demandas, los contextos e intencionalidades de las agencias que acogen a los estudiantes, como para comprender las maneras concretas del hacer, desde una perspectiva de epistemología de la práctica (Schön, 1998) que permita develar construcciones, vacíos y reflexiones disciplinares propias. No se trata de reproducir un hacer que se ha legitimado; es imperativo comprenderlo de manera crítica.

Ahora bien, no podría negarse que las prácticas, en sí mismas, comportan aprendizajes, pero cabría la pregunta por la manera como estos se intencionan desde la visión curricular; o sí, por el contrario, emergen de manera espontánea, como producto de un que hacer, que luego, dadas las dinámicas mismas de la agencia, pueden correr el riesgo de carecer de ejercicios de reflexión, condición obligada para la configuración de la práctica formativa y, por tanto, para el aprendizaje.

De manera que hacer explícitos los objetivos de aprendizaje en los proyectos de práctica puede representar un referente para que, tanto estudiantes como docentes, dimensionen, estructuren y direccionen los procesos de práctica formativa, lo cual no riñe con que estos gocen también de pertinencia institucional.

Lo que aquí se plantea es la importancia de que no haya prevalencia de los intereses de la agencia sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, pensar un equilibrio entre los objetivos referidos al quehacer del estudiante en la práctica, aquellos que claramente se intencionan para desarrollar habilidades según el perfil profesional, y los objetivos que hacen explícitos los aprendizajes que se busca generar a partir del hacer. Así, unos y otros permitirán avanzar en lo que Farías (2009) ha denominado la «visión profesional y disciplinar de los programas de formación».

Lo anterior remite a la necesidad de fortalecer los procesos de práctica formativa desde claridades referidas a: ¿cómo aprenden los estudiantes en la práctica? ¿Qué debe aprender el estudiante en la práctica? ¿Qué tipo de acciones puede realizar para desarrollar sus aprendizajes? ¿Cuáles son las condiciones que necesita para aprender? Y derivado de ello: ¿cómo se debe acompañar y evaluar la práctica? Estos interrogantes deberán plantearse en correspondencia con cada uno de los niveles de la práctica contemplados en el plan de estudios del programa Planeación y Desarrollo Social, es decir, los niveles 9.º y 10.º de la formación, en la perspectiva de

[...] superar el enfoque puramente taylorista de la «supervisión» de la práctica, para asumir con más fuerzas el enfoque académico de la «cooperación». De esta manera, el «practicante» no estará solo con la responsabilidad por el cumplimiento de la tarea y el «supervisor», y «el cooperador», con la función de vigilancia, para que los objetivos y acciones propuestas sean cumplidos, tal cual fueron diseñadas en el tiempo propuesto. Tareas, objetivos, tiempos, cumplimiento, seguirán siendo válidos, pero en la «práctica», tenida como espacio de aprendizaje y de enseñanza, como un «escenario» o «ambiente de aprendizaje» (Londoño, 2005, p. 17)

---

<sup>3</sup> En la investigación «Caracterización de experiencias exitosas del vínculo universidad/empresa a partir de las prácticas académicas del programa Planeación y Desarrollo Social de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, en el periodo 2006 a 2012», desarrollada en el año 2014, se identificaron, entre otros aspectos, demandas recurrentes de las agencias para la vinculación de estudiantes del programa a procesos de monitoreo, seguimiento y evaluación.

En el proceso investigativo y en el reconocimiento del estudiante como sujeto que aprende, tuvo su origen el concepto de *autonomía acompañada*, denotando el punto medio entre la libertad y el direccionamiento que vive el practicante, dada su condición de estudiante, que, por tanto, tiene implícita la necesidad de aprender, y requiere de condiciones para lograrlo. Como lo manifiesta una de las estudiantes: «Sentí miedo por el exceso de autonomía, esperaba un poco más de acompañamiento» (Comunicación personal, Participante P5, agosto de 2016).

Así las cosas, la *autonomía acompañada* hace referencia a la necesidad de acompañamiento del estudiante por parte del asesor institucional y del docente de práctica, al tiempo que también precisa de una cierta independencia para trasegar un ejercicio de construcción individual que le supone desafíos y confrontaciones constantes. Implica, entonces, reconocer al estudiante como sujeto en formación profesional, aquel que tiene un saber específico y es eminentemente un sujeto ético, que asume posturas frente a situaciones, y desde su lugar de estudiante toma decisiones en su práctica (Sánchez *et al.*, 2014, p. 63).

De manera que la investigación evidenció que, debido a su condición de sujeto, el estudiante no demanda instrucciones que resten posibilidades a su capacidad creadora en la práctica; en contraste, busca cercanía con el asesor institucional y el docente, en clave de un diálogo que le permita ser, actuar y equivocarse, en ambientes que promuevan la reflexión sobre su hacer para comprenderlo y resignificarlo, como actitudes proclives al aprendizaje. Al respecto, Zabalza aduce que:

La experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes (2011, p. 33).

Por tanto, según la acepción de la práctica formativa y su configuración que guio el proceso investigativo, se pudo evidenciar que el mayor reto del docente acompañante de los procesos de práctica está orientado a provocar, en el practicante, la construcción de conexiones entre las realidades sociales e institucionales de la práctica y los elementos de fundamentación disciplinar, para propiciar en aquel la comprensión y la resignificación de un trasegar individual y autónomo, soportado en el acervo que posee, el cual, con miras al aprendizaje, precisa ser interpelado. Así, docente y estudiante trabajan de la mano en un ejercicio de articulación y reflexión sobre el quehacer profesional que, visto este desde la práctica formativa, permite al estudiante «descubrirse a “sí mismo” siendo “otro”, el profesional que quiere llegar a ser» (Andreozzi, 2011). De manera que el proceso de práctica, basado en la autonomía acompañada, despliega su potencia e intencionalidad formativa.

En definitiva, el estudiante en práctica es autónomo para la configuración de su práctica; no obstante, este ejercicio deberá obedecer a las intencionalidades formativas propias de una actividad académica. En palabras de Elías (2006), los seres humanos no son autónomos, sino interdependientes. Así, el estudiante en práctica es autónomo, al tiempo que tiene interdependencia de las estructuras y los lineamientos de la universidad. De ahí que la práctica formativa

obedezca a las intencionalidades de la universidad a través del currículo, tanto desde lo formativo, como desde la vinculación a los diferentes escenarios donde se pretenda hacer incidencia mediante los procesos desarrollados por los estudiantes. Por tanto, así como individuo y sociedad se crean y recrean mutuamente en una relación de interdependencia constante, la práctica formativa y el currículo comportan también una relación indisoluble, retroactiva, como dirían Morin *et al.* (2002).

### **Fundamentación teórico-metodológica de la configuración de la práctica formativa**

La fundamentación de la práctica está anclada a unas intencionalidades de aprendizaje y a un campo de conocimiento en particular. Se refiere a las bases, los cimientos que dan sentido y sirven de soporte a los estudiantes para configurar sus procesos de práctica formativa. Camelo y Cifuentes señalan que «incluye los conocimientos que dan sustento ético, político, filosófico, teórico-conceptual, metodológico y técnico al ser y quehacer profesional» (2006). De ahí que los elementos de fundamentación deberían guiar el quehacer del estudiante y, al mismo tiempo, ser resignificados en la interacción con los actores y el contexto de la práctica.

Así las cosas, la fundamentación brinda, al estudiante en práctica, unos marcos teóricos y unas posturas axiológico-políticas para construir y comprender los fenómenos sociales, y en correspondencia, le proporciona elementos para definir rutas de actuación, es decir, estrategias, métodos y técnicas a partir de las cuales puede incidir en la realidad.

Existe una relación indisoluble entre las perspectivas teóricas y los abordajes metodológicos en el marco de una formación, toda vez que unos y otros están anclados y, por tanto, guardan coherencia con la fundamentación epistemológica, que determina el «lugar desde el cual se lee la realidad» (Muñoz, 2011, p. 97). Esta relación se trató de hallar en las experiencias de práctica de los estudiantes.

Cuando se indagó por los elementos propios de la *fundamentación teórica y metodológica* del pregrado en Planeación y Desarrollo Social que constituyeron el sustento del trasegar de los estudiantes en la práctica y sirvieron de guía para su configuración, en la mayoría de las experiencias se pudo determinar que los practicantes refieren autores, teorías, conceptos, metodologías y técnicas abordados en el transcurso del proceso formativo, y lo hacen más en la perspectiva de establecer relaciones entre estos y el quehacer de la agencia, que en la vía de servir de soporte u orientación al momento de definir guías para el propio caminar en la práctica, es decir, para plantear metodologías, técnicas o instrumentos en el desarrollo de su proceso.

Los siguientes proyectos de práctica dan cuenta de tal afirmación:

Se podría incluir [la agencia de práctica] dentro del enfoque de desarrollo a escala humana, debido a que, según Manfred Max Neef (1998), el «desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales» (p. 30); entonces, la salud se incluye en este enfoque como bien fundamental de la vida [...] (Informe de práctica, Participante P7, Medellín, 2015).

[El programa Medellín solidaria] Tiene como objetivo principal contribuir a la superación de la pobreza extrema de los hogares más vulnerables de la ciudad; fundamenta su quehacer bajo un enfoque de desarrollo humano, en el cual el significado de superación de la pobreza trasciende el aumento de los ingresos económicos (Informe de práctica, Participante PI, Medellín, 2014).

De manera que, respecto a la fundamentación teórica, los estudiantes hacen referencia a temas propios de la formación: participación ciudadana como principio y derecho ciudadano, desarrollo humano, desarrollo sostenible, inclusión social, pobreza, entre otros. Sin embargo, las acciones que ellos realizan, como dimensión visible y tangible de la práctica, orientan la fuerza a sumar a los propósitos institucionales, y no se aprecian conectadas a la complejidad y los fines altruistas y emancipadores que residen en la génesis de los temas anotados, los cuales reivindican la condición humana desde la garantía de derechos y, por tanto, son inherentes a las propuestas de planeación y gestión del desarrollo.

Por ejemplo, algunas de las experiencias analizadas están relacionadas con la pobreza en Medellín; sin embargo, esta, como fenómeno social multicausal, no es documentado desde diferentes fuentes, que permitan entenderla como contracara del desarrollo, lo cual determinaría los sentidos para la configuración de la práctica formativa. Es decir, tal análisis brindaría al estudiante elementos para problematizar y reflexionar sobre su quehacer y determinaría asuntos metodológicos de la práctica, por ejemplo, la manera como se diseñan instrumentos de recolección de información, según las características socioeconómicas y académicas de los actores.

Por otro lado, uno de los estudiantes señala, en su proyecto de práctica, la posibilidad de aportar, desde su quehacer, a un horizonte de sentido como el desarrollo local y la construcción social del territorio; no obstante, el texto no permite determinar la relación existente entre tal propósito y la definición e implementación de las técnicas e instrumentos que acompañaron el proceso de práctica.

En contraste con lo anterior, solo en una de las once experiencias se pudo evidenciar la manera como el concepto de *territorio* de Bossano iluminó el sentido y la definición del proceso de práctica, determinando decisiones metodológicas y técnicas del trasegar del estudiante, por ejemplo, para delimitar los actores participantes en un diagnóstico rápido participativo, y para plantear las dimensiones a partir de las cuales se iba a estructurar dicho diagnóstico.

En cuanto a los *aspectos metodológicos* que tuvieron presencia en los procesos de configuración de la práctica formativa, en la investigación se halló que, en las distintas agencias de práctica, los estudiantes se vincularon a ejercicios de diagnóstico con diferentes características, alcances y técnicas, y al diseño e implementación de diversos instrumentos para la generación, la recolección, el procesamiento y el análisis de información.

Igualmente, en el desarrollo de los procesos de práctica, los estudiantes incorporaron técnicas interactivas, como el taller, la entrevista, entre otros. No obstante, en las experiencias no fue posible visualizar reflexiones frente a los criterios para la elección de estas (que obedecería,

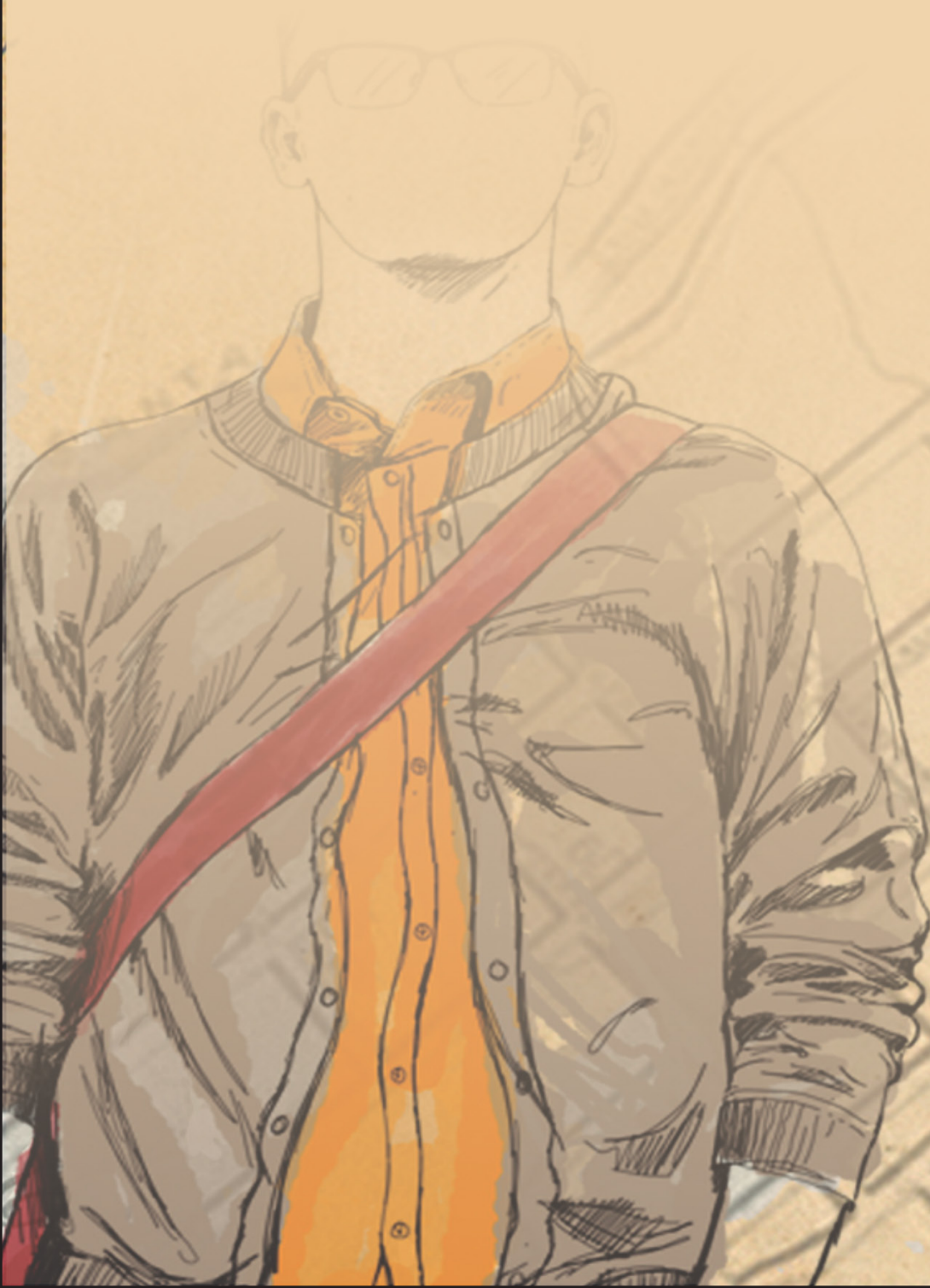
entre otros, a asuntos teóricos, epistémicos y axiológicos). Tampoco se encuentran reflexiones disciplinares en torno a dichas técnicas (sentidos, pertinencia, etc.).

De manera que el resultado que arroja la investigación no implica desconocer la rigurosidad académica de las prácticas, sino que pone de manifiesto el desafío que tiene en frente el programa Planeación y Desarrollo Social, concretamente, desde la oportunidad de hacer de los procesos de práctica formativa un escenario por excelencia para la reflexión y la construcción epistémica, que revierta en la consolidación disciplinar, y permita ampliar la perspectiva profesional, donde hoy día el programa tiene amplia experiencia y reconocimiento.

En definitiva, el análisis de las experiencias dejó entrever que las motivaciones de los estudiantes, las necesidades y las dinámicas de las agencias en el contexto institucional tuvieron un lugar predominante al momento de configurar los procesos de práctica formativa. En contraste con lo anterior, los elementos de la fundamentación teórico-metodológica del programa representaron, para los estudiantes, más una posibilidad para leer el contexto institucional, que un referente determinante para pensar, comprender y estructurar su práctica formativa.

# 5.

## RECOMENDACIONES



- Es importante que la Universidad genere las condiciones para brindar un acompañamiento cercano al estudiante desde sus necesidades formativas, y donde se tengan en cuenta las tensiones del contexto en el proceso formativo de la práctica, tanto para el estudiante como para la Universidad, en la consolidación de los programas profesionales.
- Dado que la lectura de contextos se intenciona, desde el currículo del programa Planeación y Desarrollo Social, como una competencia profesional de los egresados, es conveniente que el cuerpo docente pueda realizar reflexiones pedagógicas, teóricas y metodológicas para el análisis evaluativo sobre el hallazgo que al respecto generó la investigación.
- Se identificó la necesidad de fortalecer los procesos de práctica formativa desde claridades referidas a: ¿cómo aprenden los estudiantes en la práctica? ¿Qué debe aprender el estudiante en la práctica? ¿Qué tipo de acciones puede realizar para desarrollar sus aprendizajes? ¿Cuáles son las condiciones que necesita para aprender? Y derivado de ello, ¿cómo se debe acompañar y evaluar la práctica? Estos interrogantes presentan claras diferencias entre cada uno de los niveles de la práctica contemplados en el plan de estudios del programa Planeación y Desarrollo Social.
- Se comprende como reto, para el docente de práctica, provocar en los estudiantes la construcción de conexiones entre las realidades sociales e institucionales de la práctica y los elementos de fundamentación disciplinar, para propiciar en el practicante la comprensión y la resignificación de un trasegar individual y autónomo, soportado en el acervo que posee, el cual, con miras al aprendizaje, precisa ser interpelado.
- Los documentos de trabajo derivados del proyecto de investigación (informe final, memoria metodológica, las ponencias en eventos académicos) podrán alimentar la formación de los estudiantes, particularmente en aquellos cursos de especificidad profesional.

Teniendo en cuenta que la investigación « Configuración de los procesos de práctica de los estudiantes del programa de Planeación y Desarrollo Social, en el periodo comprendido entre 2013 y 2015, a partir de elementos de fundamentación teórica y metodológica» se inscribe en la línea de “Fundamentación teórica y relación interdisciplinar en procesos de planeación y desarrollo social” del Grupo de investigación en Estudios en Desarrollo Local y Gestión Territorial de la Facultad de Ciencias Sociales, se espera que los productos derivados del devenir investigativo contribuyan a la comprensión del objeto de conocimiento del programa, y que sirvan como dispositivo para motivar diálogos y reflexiones de los asuntos disciplinares, desde diferentes escenarios y procesos académicos, con la participación de docentes, estudiantes y directivos docentes.



## REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(60/2), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1326>
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr:5431/pr:5431.pdf%0A](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr:5431/pr:5431.pdf%0A)
- Aquin, N. (1994). ¿Por qué desarrollar la especificidad? *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (8), 1-7. <http://dns.ts.ucrac.cr/binarios/pela/pl-000137.pdf>
- Arango, D. (2014). *Diseño de lineamientos técnicos y metodológicos de la estrategia de acompañamiento social de la fundación Berta Martínez de Jaramillo* (Proyecto de Práctica Profesional I en Planeación y Desarrollo Social). Facultad Ciencias Sociales, Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia.
- Arocena, J. (2002). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. (2.<sup>a</sup> ed.). Taurus.
- Arocena, R. (s. f.). Curricularización de la extensión: ¿por qué, ¿cuál, cómo? *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión*, (1), 9-18. <http://www.extension.udelara.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-nº1-integralidad.pdf>
- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (2011). *Programa de Servicio Social de la Educación Superior 2006-2010. Aportes para la construcción de un sistema de servicio social de la educación superior*. Editorial Kimpres Ltda.
- Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) YMCA Medellín (2018). *Informe social 2017*. ACJ YMCA. [https://issuu.com/acj-ymcamedellincol/docs/informe\\_social\\_2017\\_49ba1ad57d40b8](https://issuu.com/acj-ymcamedellincol/docs/informe_social_2017_49ba1ad57d40b8)
- Aylwin, N. (1999). Identidad e historia profesional. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, (13), 7-23. <http://www.ts.ucrac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-103.pdf>
- Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Berrío de Ramos, M. (2005). Las prácticas académicas como forma de extensión en la Universidad de Antioquia. *Voces y Sentidos de las Prácticas Académicas*, (1), 27-40. <http://sikuani.udea.edu.co/web-master/portal/documentos/voces-sentidos-1>
- Boisier, S. (1999). *Teorías y metáforas sobre el desarrollo territorial*. CEPAL.
- Boisier, S. (2017). *Desarrollo endógeno: ¿para qué?, ¿para quién?* [https://pdfs.semanticscholar.org/b3dc/6e127508dd810f72781065023cb55eaa12a3.pdf?\\_ga=2.31374264.64320833.1583506119-1771529922.1583506119](https://pdfs.semanticscholar.org/b3dc/6e127508dd810f72781065023cb55eaa12a3.pdf?_ga=2.31374264.64320833.1583506119-1771529922.1583506119)

- Camelo, A., y Cifuentes, R. M. (2006). Aportes para la fundamentación de la intervención profesional en trabajo social. *Revista Tendencia & Retos*, (11), 169-187. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/revistas/co/rev-co-tendencias-0011-11.pdf>
- Carvajal Villaplana, Á. (2002). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. *Revista Comunicación*, 12(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/166/16612103.pdf>
- Centro de Trayectoria Laboral de la Universidad de los Andes. (s. f.). *El primer empleo y la práctica académica*. <https://ctp.uniandes.edu.co/index.php/en/28-estudiantes/testimonios-practicas/316-otros>
- Chacín, B., González, M., y Torres, Y. (2007). Crítica a la generación del conocimiento en la extensión universitaria: aproximación a un protocolo de investigación innovativa. *Laurus*, 24(13), 215-240. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485011.pdf>
- Cifuentes, R. M. (2004). *Aportes para «leer» la intervención en trabajo social*. XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. San José, Costa Rica. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-041.pdf>
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/niremington\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/niremington_politica_1991.html)
- Colombia, Congreso de la República. (1992). Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior (1992 diciembre 28).
- Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 152, por la cual se establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo (1994 julio 15).
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional y Departamento Nacional de Planeación (1995). Misión nacional para la modernización de la universidad pública. Informe final. Presencia.
- Colombia, Presidencia de la República. (1980), Decreto 80, por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria (1980 enero 22).
- Consejo Directivo Corporación Universitaria Remington (2013). Acuerdo N.º 07-A por el cual se expide el Reglamento Docente. <https://www.uniremington.edu.co/wp-content/uploads/2018/normatividad-y-formatos/reglamentos/reglamento-docente-acuerdo-7-a-2013-uniremington.pdf>
- Corplanes (s. f.). *Conocenos*. <https://corplanes.com.co/conocenos/>
- Credit Suisse. (2015). *Global Wealth Report*. Credit Suisse AG Research Institute.
- Echeverri, A. (2013). *Acompañamiento al diseño del programa procesos básicos, en el marco de la metodología PMI y la implementación de la plataforma virtual: profes que aprenden, para el área de proyectos de la Fundación Dividendo por Colombia* (Informe final de Práctica Profesional II en Planeación y Desarrollo Social). Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia.
- Elías, N. (2006). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Escobar, A. (2002). Globalización, desarrollo y modernidad. En L. E. Carvajal (Ed.), *Planeación, participación y desarrollo* (pp. 9-32). Corporación Región.

- Farías, F. (2009). La epistemología de las ciencias sociales en la formación por competencias del pregrado. *Cinta Moebio*, (34), 58-66. <https://www.moebio.uchile.cl/34/farias.html>
- Federación Nacional de Cafeteros (s. f.) *Quiénes somos*. <https://federaciondecafeteros.org/wp/federacion/quienes-somos/>
- Flórez, L., y Salazar, G. (2007). *Evaluación del impacto de la práctica universitaria del programa de Administración de Empresas de la Universidad Católica Popular de Risaralda durante el período comprendido entre 1996-2002*. Universidad Católica Popular de Risaralda.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Fundación Dividendo por Colombia (2015). *Informe de sostenibilidad. Dividendo por Colombia 2015*. <http://unitedwaycolombia.org/wp-content/uploads/2019/09/Informe-Sostenibilidad-Anual-2015.pdf>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, M. E. (2006). Prácticas académicas y política universitaria de docencia, investigación y extensión. *Voces y Sentidos de las Prácticas Académicas*, 2(13), 31-44. <http://sikuani.udea.edu.co/webmaster/portal/documentos/voces-sentidos-2>
- Galeano, M. E. (2011). *Construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales* (Módulo formativo Maestría en Educación y Desarrollo Humano). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Universidad de Manizales.
- Ghiso, A. (2002, septiembre). *Para enfrentar la indiferencia... una configuración epistémica humana y compleja*. 1.º Congreso de Complejidad. Fundación Universitaria Católica Luis Amigó (Funlam) y Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC), Medellín, Colombia.
- Ghiso, A. (2005). ¿Cómo analizar las prácticas formativas en la Universidad de Antioquia? *Voces y Sentidos de las Prácticas Académicas*, 1(11), 85-96. Medellín. <http://sikuani.udea.edu.co/webmaster/portal/documentos/voces-sentidos-1>
- Ghiso, A. (2011). Prácticas universitarias, responsabilidad, reflexividad y solidaridad en contextos fragmentados e inestables. *Contexto & Educação*, año 26(85), 15-30. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l-eFhcMPgl0J:https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/439/255+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Ghiso, A. (2014). La era de los profesionales inhabilitados. Sobre la incapacidad profesional de pensar, emocionar, expresar y hacer desde una opción emancipadora. —Un homenaje a Iván Illich, nacido el 4 de septiembre de 1926—. En *La Filosofía Hoy* (pp. 65-86). Fundación Universitaria Luis Amigó. [https://www.academia.edu/28516887/La\\_era\\_de\\_los\\_profesionales\\_inhabilitados....\\_en\\_el\\_libro\\_Filosof%C3%ADa\\_hoy](https://www.academia.edu/28516887/La_era_de_los_profesionales_inhabilitados...._en_el_libro_Filosof%C3%ADa_hoy)
- Gianella, A. (2006). Las disciplinas científicas y sus relaciones. *Anales de la educación común*, 2(3), 74-83. [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero03/ArchivosParalmpimir/12\\_gianella\\_st.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero03/ArchivosParalmpimir/12_gianella_st.pdf)

- Gobernación de Antioquia. Secretaría Seccional de Salud y Protección social de Antioquia. (s. f.). Funciones generales. <https://www.dssa.gov.co/index.php/conozcanos/funciones-generales>
- Gómez de Mantilla, L.T. (2009). Acción, práctica y praxis. *Voces y Sentidos de las Prácticas Académicas*, 3(47), 20-68. <http://sikuani.udea.edu.co/webmaster/portal/documentos/voces-sentidos-3>
- Gómez de Mantilla, L., y Figueroa, S. (2011). Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria. Aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas. *Ciencia Política*, 6(12), 109-146. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41508>
- González Fernández, N. (2006). Evaluación y mejora del prácticum en las titulaciones de ciencias de la educación de la UPV/EHU. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 145-157. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514747010.pdf>
- Gordillo, N.A. (2007). Metodología, método y propuestas metodológicas en trabajo social. *Tendencia & Retos*, (12), 119-135. <http://www.ts.ucrac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-12-08.pdf>
- Goyes, I., y Uscátegui, M. (2013). Experiencias teórico-metodológicas en investigaciones curriculares, *Revista universitaria*, 2(1), (1-15). [https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/580/pdf\\_1](https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/580/pdf_1)
- Hidalgo Estrella, J. et al. (2008). Evaluación del impacto de la proyección social de la Universidad Mariana en la modalidad de práctica formativa en los departamentos de Nariño y Putumayo en el año 2006 y primer semestre del 2007. En *IV Encuentro Nacional sobre Prácticas Universitarias. Las prácticas universitarias: opción de formación integral y de responsabilidad social*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUCMA). (2000). Estudio sobre posibilidades de prácticas de los estudiantes del programa Planeación y Desarrollo Social en la subregión del oriente cercano. IUCMA, Medellín, Colombia.
- Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUCMA). (2002). Acuerdo 015 de 2002, por medio del cual se definen y adoptan las políticas de proyección interinstitucional. IUCMA, Medellín, Colombia.
- Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUCMA). (2007). Acuerdo 006 de 2007, por medio del cual se expide el reglamento institucional de práctica profesional. IUCMA, Medellín, Colombia.
- Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUCMA). (2009). Lineamientos de la práctica de Planeación y Desarrollo Social. Medellín, IUCMA, Medellín, Colombia.
- Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUCMA). (2014). Proyecto Educativo de Programa. Planeación y Desarrollo Social. IUCMA, Medellín, Colombia.
- Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUCMA). (2015). Documento maestro de condiciones de calidad para el Programa Planeación y Desarrollo Social. IUCMA, Medellín, Colombia
- Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (IUCMA). (2017). *Proyecto Educativo Institucional. Una propuesta formativa en transformación*. IUCMA, Medellín, Colombia.

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y Universidad del Valle. (1997). Las prácticas universitarias estudiantiles: una estrategia para la modernización de la Educación Superior en Colombia. Convenio ICFES-Universidad del Valle, Bogotá.
- Latorre, M. J., y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6157/0>
- Londoño, G. (2005). Las prácticas académicas en los programas de pregrado en la Universidad de Antioquia. *Voces y Sentidos de las Prácticas Académicas*, 1(13), 13-26. <http://sikuani.udea.edu.co/webmaster/portal/documentos/voces-sentidos-1>
- Maldonado, C. (2009). Complejidad de los sistemas sociales: un reto para las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, (36), 146-157. <http://www.redalyc.org/pdf/101/10114334001.pdf>
- Max Neef, M. A., Domínguez, S., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (2006). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (3.ª ed.). Icaria Editorial.
- Medellín, Consejo de Medellín. (1996). Acuerdo 43, por el cual se crea el Sistema Municipal de Planeación y se establece el Acuerdo general para el Plan de Desarrollo del Municipio de Medellín (1996 diciembre 30).
- Mejía, M. (2013). *Política educativa* (Módulo formativo Maestría en Educación y Desarrollo Humano). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) Universidad de Manizales.
- Molina, G. (1998). *El desarrollo y la planificación. (Aproximación a una corrección conceptual para América Latina y Colombia)*. Editorial Etcétera.
- Montoya, G., Zapata, C. I., y Cardona, B. N. (2002). *Diccionario de trabajo social*. Universidad de Antioquia.
- Morin, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación.
- Morin, E., Roger, E., y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* (3.ª ed.). Gedisa.
- Múnera López, M. C. (2007). *Resignificar el desarrollo*. Escuela de Hábitat CEHAP, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/20078/32515305.2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, G. (2011). Contrapuntos epistemológicos para intervenir lo social: ¿cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? *Cinta de Moebio*, (40), 84-104. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/40/munoz.pdf>
- Obando, C. (2014). *La planeación: una estrategia de empoderamiento de acciones para mitigar las condiciones de pobreza extrema* (Proyecto de Intervención Práctica Profesional II en Planeación y Desarrollo Social). Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia.

- Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (2017). *12.º Encuentro de la Red Nacional de Prácticas*. <https://www.politecnicojic.edu.co/index.php/academicas/992-12-encuentro-de-la-red-nacional-de-practicas>.
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://www.rae.es/>
- Rectorado Universidad de la República Montevideo. (2010). La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral. *Hacia la reforma universitaria*. Núm. 10. Rectorado Universidad de la República. [https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08\\_Hacia-la-reforma-universitaria\\_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf](https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf)
- Roldán, O. (2000). El currículum y su contribución al desarrollo humano y social. En O. Roldán, H. Ospina y S. Alvarado (Comp.), *Educación, el desafío de hoy. Construyendo posibilidades y alternativas*. Magisterio.
- Salas, D. (2015). *Herramientas metodológicas para el seguimiento y control de la contratación estatal de la Secretaría Seccional de Salud y Protección Social de Antioquia*. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia.
- Sánchez, E., Lozano, S., y Macías, J. (2014). *Caracterización de experiencias exitosas del vínculo universidad/empresa a partir de las prácticas académicas del programa Planeación y Desarrollo Social de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, en el periodo 2006 a 2012*. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia.
- Santos, B. de S. (2015). *La Universidad en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el *prácticum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1301692>
- Tommasino, H., y Rodríguez, N. (s. f.). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, (1), 19-42. <http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-nº1-integralidad.pdf>
- Tünnermann, C. (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria. En *V Congreso Iberoamericano de Extensión: Sociedad, Educación Superior y Extensión: balance y perspectivas*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina.
- Vásquez, A. (2007). Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial. *Investigaciones Regionales*, (11), 183-210. <http://www.redalyc.org/pdf/289/28901109.pdf>
- Vélez, O. L. (2003). *Reconfigurando el trabajo social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Espacio.

## **ELIANA SÁNCHEZ**

Docente de cátedra en diversas instituciones de educación superior de Medellín. Profesional en Planeación y Desarrollo Social de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia; magíster en Gerencia de Empresas Sociales para la Innovación Social y el Desarrollo Local de la Universidad EAFIT y de la Universidad de Verona, Italia.

01elianasanchez@gmail.com

## **JANETH GARCÍA GALLEGO**

Docente de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó y docente de cátedra de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales.

janeth.garciaga@gmail.com



***Investigación Científica***

LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA FORMATIVA EN PREGRADO  
Experiencias en el programa Planeación y Desarrollo Social.

Fuentes tipográficas: *Gill Sans regular* para texto corrido, en 12 puntos,  
para títulos en *Gill Sans bold* 15 puntos y subtítulos en *Gill Sans bold* 12 puntos.



¿Sabría usted reconocer la riqueza de sentidos implícita en las prácticas formativas de los estudiantes universitarios de Planeación y Desarrollo Social? Este libro del FEITM es una invitación a reflexionar sobre la estrategia que, entre 2013 y 2015, las autoras, investigadoras del Colegio Mayor de Antioquia, diseñaron para mostrar que las prácticas formativas de la Facultad de Ciencias Sociales, si lo que se quiere es fortalecer los procesos de aprendizaje disciplinar, deben reconocerse como elemento constitutivo del currículo y como forma de extensión universitaria, pues es en el hacer, fundamentado en el conocimiento teórico y metodológico, donde los profesores y estudiantes impactarán efectivamente en su contexto, cumplirán con la misión de la universidad y evaluarán su desempeño profesional.

Would you be able to recognize the wealth of meaning behind the internship opportunities for students of Social Development and Planning programs? Published by feitm, this book is an invitation to reflect on the strategy that two author-researchers from Colegio Mayor de Antioquia designed between 2013 and 2015. Their aim was to demonstrate that internships offered at their Faculty of Social Sciences should be acknowledged as an essential component in curriculums and as a form of university extension in order to strengthen the learning processes. Through hands-on experiences—built upon theoretical and methodological premises—, teachers and students will effectively impact their context, fulfill the mission of the university and evaluate their professional performance.